درجة توافر المفاهيم المكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس ودرجة توظيف المعلمين لتلك المفاهيم في تدريسهم بدولة الكويت

The Availability of Spatial Concepts of Sixth Grade Social Studies Textbook and it's Relation With the Kuwaiti Teachers Degree of Applying These Concepts in Their Teaching

إعداد

فضيلة عيدان الخليفة

إشراف

الدكتور غازي جمال خليفة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص المناهج وطرق التدريس

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

كانون الثاني، 2011

التفويض

أنا الطالبة فضيلة عيدان الخليفة أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات أو المنظمات أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: فضيلة عيدان الخليفة

التاريخ: ١٠/٤/٢٠١٢

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها **" درجة توافر المفاهيم المكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس ودرجة توظيف المعلمين لتلك المفاهيم في تدريسهم بدولة الكويت"** .

وأجيزت بتاريخ : 2012/4/10

أعضاء لجنة المناقشة:		**التوقيع**
1 . أ.د. جودت أحمد المساعيد	رئيساً	....
2 . د. غازي جمال خليفة	مشرفاً	....
3 . أ.د. يعقوب عبد الله أبو حلو	ممتحناً خارجياً	....

الإهداء

إلى روح والدي الحبيب رحمه الله الذي كان دوماً مثالاً يحتذى به

وإلى والدتي الغالية أطال الله في عمرها، التي أفهمتني بعفوية صادقة أن العلم هو الحياة،

وأنارت أمام عيني شموع الأمل.

أهدي رسالتي هذه رمزاً للمحبة والوفاء واعترافاً منّي بفضلهما عليّ.

وإليكم يا من تزالون بجانبي ترقبون نجاحي وتقدمي، وتقدمون لي... كل الحب....وكل

الدعم....

إلى صديقتي العزيزة صفاء

لهم جميعاً أهدي عملي

مع المحبة والاحترام والعرفان

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بعث فينا محمداً – صلى الله عليه وسلم– هادياً وبشيراً. الحمد لله على ما أسبغ علينا من نعم ظاهرةٍ وباطنة، فلك الحمد يا ربِ كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك.

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لأستاذي القدير ومشرفي الفاضل الدكتور **غــازي خليفــة** لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، وما بذله معي من جهد وإرشاد، ولما منحني مــن علمــه ووقته طوال إعداد هذه الرسالة حتى بدت كما هي عليه، فله مني كل الشكر والتقدير والاحترام.

كما أتقدم بالشكر والجزيل والعرفان للسادة الأفاضل أعضاء لجنة المناقــشة المــوقرين الأستاذ الدكتور جودت أحمد المساعيد والأستاذ الدكتور يعقوب عبد الله أبو حلو لما أبدوه مــن مقترحات قيمة تهدف إلى تصويبها والارتقاء بها.

وكذلك لكل من سهّل لي مهمتي في إنجاز هذه الرسالة.

جزاكم الله جميعاً عني كل خير وسدد على طريق الحق خطاكم

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

درجة توافر المفاهيم المكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس ودرجة توظيف المعلمين لتلك المفاهيم في تدريسهم بدولة الكويت

إعداد:

فضيلة عيدان الخليفة

إشراف:

الدكتور غازي جمال خليفة

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر المفاهيم المكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس، ودرجة توظيف المعلمين لتلك المفاهيم في تدريسهم بدولة الكويت في ضوء متغير الجنس والخبرة التدريسية، وقد تكون مجتمع الدراسة من (200) معلم ومعلمة بواقع (100) معلم و (100) معلمة يدرّسون الدراسات الاجتماعية. تم اختيار (40) معلماً ومعلمة عشوائياً بواقع (20) معلماً و(20) معلمة، وطبقت بطاقة الملاحظة وتم التأكد من صدقها وثباتها؛ لملاحظة توظيف المعلمين لمفاهيم الدراسات الاجتماعية المكانية أثناء تدريسهم، كما تم تطوير استمارة تحليل المحتوى وتم التأكد من صدقها وثباتها للتعرف على درجة توافر المفاهيم المكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس.

باستخدام المتوسطات الحسابية، واختبار ت t-test، وتحليل التباين الأحادي، ظهرت النتائج الآتية:

1- توفر نسبة عالية للمفاهيم المكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس بلغت 78%.

2- وجود درجة توظيف متوسطة للمفاهيم المكانية من قبل المعلمين أثناء تدريسهم للدراسات الاجتماعية للصف السادس.

3- درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية أثناء تدريسهم أقل من المستوى المقبول تربوياً.

4- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية تعزى لجنسهم (معلم، معلمة).

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية (1- وأقل من6، 6- وأقل من 10، 10 سنوات فأكثر).

وقد أوصت الباحثة بعقد دورات تدريبية للمعلمين، وإجراء دراسات حول المفاهيم المكانية.

Abstract

The Availability of Spatial Concepts of Sixth Grade Social Studies Textbook and it's Relation With the Kuwaiti Teachers Degree of Applying These Concepts in Their Teaching

Prepared by:

Fadeelah Aidan Al-Khalifah

Supervised

Ghazi Jamal Khaliefeh

ABSTRACT

The study aimed at identifying the availability of the Spatial Concepts of Sixth Grade Social Studies Text book and it's Relation with Teachers Degree of Applying these Concepts in their teaching at Kuwait in the light of their gender, and their experience. The population of the study consisted of (200) teachers, distributed to (100) male teachers and (100) female teachers. A sample was chosen randomly as simple randomization, the sample consisted of (40) male and female teachers distributed to (20) male teachers, and (20) female teachers.

The researcher developed two tools, the first tool was content analysis form, and the second tool was observation card. The validity and reliability of the two tools were assured using face validity, and holsti formula.

Using means, t-test, 1-ANOVA, showed the following results:

1. A high percentage to the availability of spatial concepts of sixth grade social studies textbook, which was 78%.
2. A medium degree of employment of spatial concepts by teachers during their teaching of social studies to sixth grade.
3. The degree of employment of teachers of social studies to sixth-grade spatial concepts during their teaching less than the acceptable level educationally.
4. There is no statistically significant differences at the level of significance (0.05 ≥ a) in the degree of employment of teachers of social studies to sixth-grade spatial concepts due to their gender (teacher, teacher).
5. there is no statistically significant differences at the level of significance (0.05 ≥ a) in the degree of employment of teachers of social studies to sixth-grade of the concepts of spatial due to years of teaching experience (1 - and less than 6.6 - and less than 10,more than 10 years).

The researcher recommended training courses for teachers, and conducting studies on spatial concepts.

الفصل الأول

مقدمة عامة للدراسة

تمهيد:

في ظل التطور الحادث في مجال التدريس، ظهرت اتجاهات تربوية جديدة نالت الاهتمام ومنها الاهتمام بالمفاهيم وتعلمها وتعليمها، وأصبحت تكتسب أولوية في المجالات المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية كلها، ويعود السبب إلى أن هذه المفاهيم تعد أهم مكون من مكونات البنية المعرفية لأي مبحث دراسي، بل تعد حجر الزاوية لهذه البنية، لأنها تساعد في تعلم وتعليم الكثير في وقت قليل، وتعمل على عدم تكرار تعلم المادة التعليمية، مما يعني اختصار الزمن، إضافة إلى أن المفاهيم تتضمن الكثير من الحقائق، التي تساعد في صياغة التعميمات. ويعرّف ميرل وتنسون (Merrill & Tennyson, 2006:p12) المفهوم على أنه "مجموعة من الأشياء أو الأحداث أو الرموز، التي تجمع معاً على أساس خصائصها المشتركة المهمة، التي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص".

ويُعرف بانكس (Banks, 2003:34) المفهوم كما أشير إليه في (خريشة، 2005: 30) أيضاً بأنه: "كلمة مجردة أو شبه جملة تحدد وتصف مجموعة من الأشياء والأفكار". ويُعرّف المفهوم بأنه: "صورة ذهنية لمجموعة من الأشياء أو الأفكار أو الأحداث، ذات الخصائص المشتركة، التي يعبر عنها بكلمة أو شبه جملة".

ويرتبط تعلّم المفاهيم ومعرفتها بالتطور العقلي للمتعلم، وتعد الأساس لبناء الفهم وتعلم التعميمات وحل المشكلات وتعلمها؛ ولذلك يقوم المعلمون وخبراء المناهج باختيار المواد، وتطوير الإجراءات، من أجل اكتساب المتعلمين للمفاهيم بمستوى عال من النجاح.

(Goodwin & Klausmeier, 1995: 12). أما مكسيم (Maxim, 1995: 34) فيـــرى "أن المفاهيم تستخدم في تنظيم المعرفة لتصبح ذات معنى".

وفي هذا السياق ركز مؤتمر التطوير التربوي، الذي عقد في الأردن فـــي عـــام 1987 على هذا الأمر فقد دعا في إحدى توصياته إلى تطوير المناهج والاهتمام بتـــدريس المفـــاهيم. (وزارة التربية والتعليم، 1988).

وأشار محادين (2003: 20) إلى المراحل النمائية لتشكيل المفاهيم لدى المتعلمين، والتي حددها برونر (Bruner) تبعاً لنموهم المعرفي، "فتبدأ بمرحلة العمل الحسي، حيث يتعرف الطفل في هذه المرحلة إلى الأشياء الموجودة في بيئته، عن طريق العمل والحس بهذه الأشياء، فيتزود الطفل بالخبرات، من خلال التعامل مع هذه الأشياء، ففي هذه المرحلة لا تنمـــو لـــدى الطفـــل المهارات، من خلال التخيل أو التصور، بل تنمو من خلال الأفعال التي يقوم بها أثناء احتكاكه بالبيئة، ثم تأتي مرحلة التصور والتخيل، وتنمو لدى المتعلم عمليات التذكر للأشياء التي لمـــسها في مرحلة العمل الحسي، ثم تأتي المرحلة الثالثة (المرحلة التجريدية أو الرمزية)، وفيها يكـــون للخبرات التي اكتسبها المتعلم الدور الفعال في عملية التمثيل الرمزي، فيقـــوم المـــتعلم بوضـــع وكتابة رموز للخبرات التي اكتسبها في المراحل السابقة، ككتابة جمل معبرة يستطيع تذكرها، إذا احتاجها في أي وقت بكل سهولة ويسر وفاعلية".

نلاحظ من خلال ذلك، أن المفاهيم ذات أهمية كبيرة في جميع المباحث الدراسية كلهـــا، كما أنها تكتسب أهمية خاصة لها في مبحث الدراسات الاجتماعية، التي تزخر بالمفاهيم الكثيرة والمتنوعة؛ نظراً لطبيعتها التي جعلت من مفاهيمها ذات طابع خاص، فهناك المفاهيم المجـــردة والمحسوسة، التي تظهر نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجيـــا، وظهـــور المـــشكلات الـــسياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها.

وقد أشار حميدة (2004: 13) "إن من أكثر ما يميّز مفاهيم الدراسات الاجتماعية، تلك المفاهيم المتعلقة بالمكان، بل إن كثيراً من المربين يعزون السبب في صعوبة تعلم وتعليم الدراسات الاجتماعية إلى صعوبة اكتساب الطلبة لهذه المفاهيم".

ونظراً لاحتواء مناهج الدراسات الاجتماعية على الكثير من الحقائق والأحداث والظواهر المختلفة، فإن المفاهيم تقوم بتنظيمها وتصنيفها إلى فئات ومجموعات عامة، وبالتالي تسهل عملية التعلم والتعليم، وتساعد الطلبة على اكتساب وفهم المعلومات الخاصة بهذه الحقائق والظواهر، كما تنمي لديهم عملية الربط واستنتاج العلاقات التي تقوم بينها، والتوصل إلى التعميمات المختلفة واستيعابها (إبراهيم، 1994: 45).

ومن أبرز الأهداف التي تسعى إليها هذه المواد، هي تنمية المفاهيم وإكسابها للمتعلمين، وخاصة مفاهيم المكان.

وفي ضوء ما تقدم، ونظراً لأهمية المفاهيم بشكل عام والمفاهيم الزمانية والمكانية بشكل خاص في تعلم الدراسات الاجتماعية وتعلمها، وبناءً على نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى الصعوبات التي تواجه تدريس مواد الدراسات الاجتماعية، فإن اكتساب المتعلمين للمفاهيم، ومنها المفاهيم الزمانية والمكانية يمثل هدفاً مهماً من أهداف الدراسات الاجتماعية.

كما أن المعلم يعد عنصراً مهماً في العملية التعليمية التعلمية، من خلال ما يقوم به من ممارسات تدريسية داخل غرفة الصف. ومعلم الدراسات الاجتماعية يقوم بدور واضح في هذه العملية من خلال استخدام المفاهيم المكانية، وتوظيفها لنقل المعلومات إلى الطلبة لتسهم في تنمية معرفتهم بشكل عام (الصالح، 2004: 23).ونظراً إلى قلة الدراسات السابقة، التي تناولت مفاهيم المكان – حسب علم الباحثة– فقد جاءت هذه الدراسة تسعى للتعرّف إلى درجة توافر المفاهيم

المكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس ودرجة توظيف المعلمين لتلك المفــاهيم في تدريسهم بدولة الكويت.

مشكلة الدراسة:

تعد المفاهيم بصورة عامة والمفاهيم المكانية بشكل خاص من أهــم عناصــر محتــوى منهاج الدراسات الاجتماعية، وتشكل عنصراً أساسياً في بناء تلك المناهج لأهميتها فــي عمليــة التعلم والتعليم،فهي تساعد المتعلمين على إثارة التفكير لديهم، وتُبنى عليها المبادئ والتعميمات، واستنتاج المعلومات، وتسهل عليهم تنظيم الخبرات العقلية. وقــد جــاءت منــاهج الدراســات الاجتماعية وخطوطها العريضة معززة لهذا التوجه، إذ ركزت على المفــاهيم المتعلقــة بهــذه المناهج، ونظراً لأهمية المفاهيم المكانية في محتوى منهاج (الدراسات الاجتماعيــة)، وأهميــة ملاءمة مستوى المفهوم لطلبة المرحلة التعليمية الأساسية، وقلة الدراسات التي بحثت فــي هــذا الموضوع، ومستوى الطلبة المتدني في اكتسابهم للمفاهيم المكانية (الصرايرة، 2006)، كما أن توظيف المعلمين لهذه المفاهيم يعد واحداً من أهم القضايا التربوية، وأحد النتاجــات التربويــة المهمة، لذلك سعت هذه الدراسة **لمعرفة درجة توافر المفاهيم المكانية فــي كتــاب الدراســات الاجتماعية للصف السادس وكشف درجة توظيف المعلمين لتلك المفاهيم في تدريسهم بدولــة الكويت.**

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

1- تعرّف درجة توافر المفاهيم المكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس بدولــة الكويت.

2- الكشف عن درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس بدولة الكويت للمفاهيم المكانية في ضوء المستوى المقبول تربوياً للمعلمين، وفي ضوء جنسهم وخبراتهم التدريسية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً: ما نسبة توافر المفاهيم المكانية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على طلبة الصف السادس لدولة الكويت؟

ثانياً: ما درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للمفاهيم المكانية في تدريس الدراسات الاجتماعية المقرر على طلبة الصف السادس بدولة الكويت؟

ثالثاً: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسط درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية والمستوى المقبول تربوياً؟.

رابعاً: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية تعزى لجنسهم (معلم، معلمة)؟

خامساً: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية تعزى لسنوات خبرتهم التدريسية (1– وأقل من6، 6– وأقل من 10، 10 سنوات فأكثر)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في التعرف على درجة توافر المفاهيم المكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس ودرجة توظيف المعلمين لتلك المفاهيم في تدريسهم بدولة الكويت، وتكتسب الدراسة أهميتها من الناحية النظرية من أهمية المعلومات التي سيتم الحصول عليها من مصادرها والتي تشكل إثراءً للمكتبة العربية.

وتكتسب الدراسة أهميتها من الناحية العملية كونها قد:

1- تفيد معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للتركيز على المفاهيم المكانية التي تضمنها كتاب الدراسات الاجتماعية.

2- تفيد مشرفي الدراسات الاجتماعية في توجيه المعلمين نحو تحليل المحتوى التعليمي لبناء خططهم التدريسية حول المفاهيم المكانية المتضمنة في منهج الدراسات الاجتماعية.

3- تؤكد على المعلمين ضرورة اعتماد المفاهيم المكانية لتنمية الحس المكاني لدى الطلبة كأحد الأهداف الرئيسية لمنهاج الدراسات الاجتماعية.

4- تقدم تغذية راجعة لمخططي وواضعي المناهج الدراسية في الكويت، لاختيار المفاهيم المكانية التي تناسب قدرات واهتمامات طلبة مبحث الدراسات الاجتماعية.

5- تكون نواة لدراسات أخرى مشابهة في المفاهيم الزمانية والمكانية.

حدود الدراسة:

تمثلت أهم حدود الدراسة في الآتي:

1- الحد المكاني: انحصر مجتمع الدراسة في دولة الكويت.

2- الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2012/2011.

3- الحد البشري: تم تطبيق الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس في دولة الكويت.

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالاتي:

1- دلالات صدق وثبات استمارة تحليل المحتوى التي طورتها الباحثة لأغراض تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس.

2- دلالات صدق وثبات بطاقة الملاحظة التي طورتها الباحثة لأغراض هذه الدراسة.

3- مجتمع الدراسة والعينة المأخوذة منه والمجتمعات المماثلة.

مصطلحات الدراسة:

ورد في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي ينبغي تعريفها، وهي على النحو الآتي:-

1- المفاهيم المكانية: وهي كلمات أو أشباه جمل ترد في المحتوى التعليمي لتشير إلى أماكن معينه مثل: جبل، نهر، تضاريس، وغير ذلك. وهي المفاهيم التي كشفت عنها الدراسة باستخدام استمارة تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على طلبة الصف السادس في دولة الكويت.

2- المفاهيم الزمانية: هي المفاهيم التي تعنى بوصف شخص أو مكان أو أثر أو حدث تاريخي باستعمال بعض أشكال اللغة الزمانية، مثل: الجيل، القرن، السنة، وغير ذلك.

3- المفاهيم المجردة: هي فكرة، أو مجموعة أفكار يكتسبها الفرد على شكل رموز، أو تعميمات لتجريدات معينة، مثل: الاستقلال، الحضارة، الثقافة، غير ذلك.

4- نسبة توافر المفاهيم المكانية: وهي النسبة المئوية التي سيكشف عنها تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على طلبة الصف السادس باستخدام الكلمة والجملة كوحدة للتحليل لكل مفهوم مكاني متضمن في المحتوى.

5- درجة توظيف المعلمين للمفاهيم المكانية وهي الدرجة التي ستكشف عنها بطاقة ملاحظة تدريس المفاهيم المكانية في المواقف الصفية لتدريس محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس.

6- المستوى المقبول تربوياً: هو المستوى الذي حددته مجموعة محكمي بطاقة الملاحظة بنسبة 80%، وهو يعادل درجة التقدير (4) على بطاقة الملاحظة والمقابلة للتقدير النوعي: جيد جداً.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

تناولت الباحثة في هذا الفصل الإطار النظري المتعلق بالمفاهيم المكانية من حيث: علاقة الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم، وتعريف المفهوم، وأهمية المفاهيم المكانية، وطبيعتها، كما سيعرض الفصل الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، كالآتي:

الإطار النظري:

يعد تعلم المفاهيم من الأهداف الرئيسية في تدريس المناهج الدراسية، لمختلف المراحل التعليمية، إذ يركز التربويون على اكتسابها، لأهميتها في تعلم المبادئ والتعميمات (سعادة واليوسف، 1988: 22)، ويعد جامل (2002: 34) المفاهيم أحد العناصر الأساسية للمنهج، فمن خلالها يمكن تعلم الحقائق الكثيرة، والتوصل إلى المبادئ والتعميمات.

ويرى سعادة واليوسف (1988: 62) "أن المفاهيم يتم تشكيلها وتشكلها عادة من تصورات تحصل من خلال الحواس الخمس، والذكريات والتخيلات، ومن نتاج الفكر الخيالي"، ويبين نشواتي (1985: 23) أن نظريات التعلم تؤكد بأن أولى أنماط المعرفة التي يكتسبها الطفل تنشأ من خبراته المباشرة، التي يكتسبها عن طريق الحواس؛ ومن خلال تعامله معها يستطيع أن يشكل صورة ذهنية لهذه المدركات الحسية التي تعامل معها، وبذلك تتكون لديه المفاهيم لهذه المدركات.

وتشتمل مناهج الدراسات الاجتماعية كغيرها من المناهج الأخرى، على كثير من المفاهيم التي تشكل عنصراً أساسياً من عناصر محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية، وغيرها

من فروع الدراسات الاجتماعية، ويمكن أن تصنف المفاهيم بشكل عام إلى (الـسكران، 1989: 67):

- مفاهيم مادية محسوسة كالجبل.
- مفاهيم مجردة كمفاهيم الحرية وغيرها.

ويؤكد فريزر ووست (Fraser & West, 1961: 132) المشار إليه في رضوان (2005) "على أهمية معرفة المكان، من خلال بيان الأماكن في الدراسات الاجتماعية، وأن "العلاقات بين الأحداث لا تصبح ذات معنى، إلا من خلال ربطها بالمكان". وعرّف جامل (2002: 179) مفاهيم المكان بأنها: "هي التي تبين مكان وقوع الأحداث، ومكان وجود الأشياء والأماكن والأشخاص".

تعريف المفهوم وأهميته:

يعرف سعادة واليوسف المفهوم على أنه مجموعةٌ من الأشياءِ أو الأشخاصِ أو الحوادثِ أو العمليات، التي يمكن جمعها معاً على أساس صفةٍ مشتركةٍ أو أكثر، والتي يمكن أن يشار إليها باسمٍ أو رمزٍ معين (سعادة واليوسف،1988).

وترتبط أهمية المفاهيم بأسباب تعليمها وتعلمها التي يمكن تلخيصها بالآتي (بليطة، 2004: 34):

1. إن المفاهيم هي الأساس الذي يقام عليه أي بناء معرفي.
2. إن تعليم المفاهيم، وتعلمها بشكل سليم، إنما يساهم بدرجة كبيرة في:
   - تعلم المبادئ، واكتساب المهارات.
   - الاحتفاظ بالتعلم، وبقاؤه، وانتقال أثره إلى مواقف أخرى جديدة.
   - تنمية مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات.

3. إن تعليم المفاهيم وتعلمّها يعدان هدفا أساسياً لتدريس أي مادة دراسية.

هذا، وترجع أهمية تعلم المفاهيم كما يذكر(سعادة واليوسف، 1988: 34) إلى أنها تساعد التلميذ على التعامل بفاعلية مع المشكلات الطبيعية والاجتماعية للبيئة، وتساعد على التقليل من ضرورة إعادة التعليم، كما تعمل على تنظيم العلاقات المتبادلة وجعلها ذات معنى، وتسهم في مساعدة التلاميذ في البحث عن معلومات وخبرات إضافية، وفي تنظيم الخبرات التعليمية.

تصنيف المفاهيم

تصنف المفاهيم إلى خمسة أنواع، وذلك على النحو التالي(الأصبحي، 1993: 45):

أ ـــ المفاهيم المجمعة (الرابطة) Conjunctive Concepts:وهى المفاهيم التي تتضمن مجموعة من العناصر المشتركة بين مجموعات من المواقف أو الأشياء، ويجمع المفهوم بين حقيقتين، وفى هذه الحالة يكون على الفرد أن يصل بين الأجزاء التي يتكون منها المفهوم.

ب– المفاهيم الفاصلة (المفرقة) Desconjunctive Concepts:وهى عبارة عن مجموعة من المواقف أو الأشياء أو الأحداث تختلف في خواصها وطبيعتها، ويتضمن هذا النوع من المفاهيم مجموعة من الخصائص المتغيرة من موقف لآخر، ولا نحتاج فيه كل الخصائص الخاصة بالمفهوم، وإنما تكون موجودة بدرجات مختلفة.

جـــ ـــ المفاهيم العلائقية Relational Concepts: وهى المفاهيم التي تتضمن وجود علاقات بين المواقف والأشياء والأحداث، ويذهب هذا النوع من المفاهيم إلى أبعد من مجرد تقسيم الأشياء أو الأحداث أو الظواهر وتصنيفها والتعرف على العناصر المشتركة فيما بينها، وإنما يقرر بعض أنواع العلاقات بين مفهومين أو أكثر.

د ـــ مفاهيم محسوسة Empirical Concepts: وهذه المفاهيم يمكن ملاحظتها ولمسها عن طريق الحواس وهى أسهل المفاهيم اكتساباً.

هــ- مفاهيم مجردة Theoretical Concepts:وهذه المفاهيم لا يمكن ملاحظتها أو لمسها بالحواس، ويتم تعلمها باستخدام التركيبات اللغوية المختلفة مثل سياق الجمل والأمثلة الوصفية والترادفات.

تدريس المفاهيم:

تهتم المدرسة بتعليم المفاهيم، لأنها تتصل بتنمية تفكير المتعلمين، وتمثل قاعدة صلبة لتعلم التلاميذ بقية العناصر الأُخرى المكونة للنظام المعرفي، وهي المبادئ والقواعد والتعميمات والاتجاهات والقيم. كما أن تعلم المفاهيم يسهّل من تعلم المادة التعليمية ويزيد من تثبتها في الذاكرة والبُنى العقلية، وتسهم في تفعيل التعلم وانتقال أثره، كما يجسّر الفجوة بين التعلم السابق واللاحق، فضلا عن إسهامها في تخطيط خبرات المنهاج. لهذا كله، فإن أساليب تدريس المفاهيم تشكل مسألة ذات أهمية في تعلم المفاهيم وتسهيل استيعابها على المتعلمين (صالح، 2011: 34). ويعد تدريس المفاهيم جزءاً مهماً ومهمةً دقيقةً من مهمات ذخيرة المعلم، فالمفاهيم تُختار لتكون مدخلا لتركيب المهارات التي يعلمها المعلم للطلبة ويكسبهم إياها، فضلا عن أن تدريس المفاهيم يعد مهارة يقوم بها المعلم من بداية تخطيطه للدرس، وعند الشرح والتفسير وإلقاء الأسئلة وتوزيعها والمناقشة.

وتعود أهمية تعلم المفاهيم إلى مجموعة من الاعتبارات، أهمها (نادر ومحمد والخليل، 1991: 56):

1 - يساعد على زيادة فهم التلاميذ للمادة الدراسية، إذ إن المفاهيم تساعد على الربط بين الحقائق العلمية المختلفة، وبالتالي يسهل على التلاميذ تعلّمها، ويزداد فهمهم للمادة الدراسية.

2 - يساعد على زيادة اهتمام المتعلمين بالمادة الدراسية وزيادة دوافعهم لتعلمها.

3 – يساعد على انتقال أثر التعلم، فدراسة المفاهيم تتيح للتلاميذ الفرصة لاستخدام ما سبق أن تعلموه من مواقف، وذلك لأن تعلم المفاهيم يساعد التلاميذ على إيجاد العلاقات بين العناصر المختلفة في موقف تعليمي، وبالتالي يمكنهم أن يتعرفوا على أوجه التشابه بين ما سبق أن تعلموه والمواقف الجديدة.

أسس تدريس المفاهيم من قبل المعلم

ولتدريس المفاهيم من قبل المعلم هنالك مجموعة من الأسس ينبغي مراعاتها وهي (الخوالدة وحمدان، 1995: 45):

- تحديد صفات المفهوم والسمات الجوهرية التي تميزه عن غيره.
- القاعدة التي تنظم هذه السمات في إطارها.
- الاسم الذي يطلق على الصنف، أو الاسم الذي يطلق على المفهوم
- تحديد الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة على المفهوم المراد تعليمه.

وتجدر الإشارة إلى أن طرائق التدريس تعد من الموضوعات المهمة التي جذبت انتباه التربويين عبر العصور المختلفة، ونالت قسطا لا بأس به من الدراسات والأبحاث التربوية. ولعل الاهتمام بطرائق التدريس ينبثق من الاهتمام بتنمية المتعلمين عقليا، وجسميا، وروحيا، واجتماعيا، وأخلاقيا، وإعدادهم وتأهيلهم للدور المتوقع منهم في المستقبل (دروزة، 2000).

المفاهيم الخطأ (Misconceptions):

هي مفاهيم ومعلومات المتعلم الافتراضية التي لا تنسجم (تتعارض) مع الإجماع العلمي الشائع، ولا تعطي تفسيراً كافياً للظواهر العلمية الشائعة.

ويذكر الأدب التربوي أن مصادر صعوبات تكوين المفاهيم العلمية، تنجم في معظمها عن عوامل خارجية بالنسبة للمتعلم، ومن ثم ليس للطالب سلطان عليها ومن بينها: طرق

التدريس، إذ تؤثر طرق التدريس التقليدية السائدة وأساليبها في تكوين المفاهيم العلمية واستيعابها لدى الطلاب، وكذلك لدى معلمي العلوم أنفسهم.

ويرتبط هذا العامل بطرق التدريس وأساليبه التي يتبعها، أو يطبقه المعلمون في ممارستهم التدريسية الصفية والمخبرية، وقد ترجع أيضا – بالإضافة إلى ما سبق إلى عوامل أخرى في المعلمين أنفسهم مثل: مؤهلات المعلمين دون مستوى الطلاب، ومدى فهم المعلمين أنفسهم للمفاهيم العلمية نفسها، مدى توافر الحوافز الداخلية عند المعلم ومدى دافعيته وارتباطه بمهنة التعليم (النجدي، 2003).

نماذج تدريس المفاهيم:

أورد سعادة وآخرون (1988) عددا من نماذج تدريس المفهوم، منها النماذج أو الطريقة الاستنتاجية، والنماذج الاستقرائية، وفيما يلي تفصيل لهذين النوعين من نماذج تدريس المفهوم:

أولا: النماذج الاستنتاجية:

يعرف الاستنتاج بأنه: "عملية عقلية يتم فيها تفسير البيانات المبنية وتوضيحها على الملاحظة كما عُرّف بأنـــه: معالجة عقلية يرى فيه الفرد أن ما يصدق على الكل يصدق على الجزء. وتقوم هذه النماذج التدريسية بتقديم المفهوم متبوعا بالتعريف؛ إذ يقدم التعريف بواسطة المعلم، ثم بعد ذلك يقدم الأمثلة، أو جمع الأمثلة من التلاميذ على أن يراعي عند عرض الأمثلة إيجاد العلاقات بين كل من الأمثلة وخصائص التعريف ومميزاته، ويعد التعريف جيدا إذا تضمن جميع الخصائص الأساسية للمفهوم (شبانة، 2005).

نموذج ميريل وتنيسون:

تعد نظرية ميريل وتنيسون نظرية شاملة في تصميم التعليم وتعليمه، وأعدت لتنظيم محتوى المادة الدراسية وتعليمه على المستوى المصغر (Micro Level of Instruction)، وهو المستوى الذي يتناول تنظيم وتعليم مجموعة محدودة من المفاهيم، والمبادئ والإجراءات، كل على حدة في حصة زمنية تقدر ب 45 دقيقة (دروزة، 1995).

يعتمد نموذج ميريل وتنيسون على الاستنباط في تدريس المفاهيم، ويمكن تطبيقية وفقاً للخطوات التالية:

- عرض أنماط الفهم الخطأ
- تقديم المفهوم العلمي الصحيح
- إنماء وتوسيع المعنى الأصلي للمفهوم
- التدريب الاستجوابي لتدريب الطلاب على التمييز بين الأنماط الصحيحة والأنماط الخطأ للمفهوم.

كما قام ميريل وتنيسون بتوسيع نظام التصنيف من خلال الفصل ما بين نوع المحتوى ومستوى الأداء، ويتألف بعد الأداء من: تذكر شاهد، تذكر عمومية، استخدام عمومية بشاهد متوافق، وإيجاد (اشتقاق) عمومية.

أما بعد المحتوى فيتألف من: الحقائق والتصورات والإجراءات والقواعد. وأضاف تصنيفاً مفصلاً أكثر حول أنواع أشكال العرض، إذ إن التعليم يكون أكثر فعالية عندما يحتوي على أشكال العرض الضرورية الأولية والثانوية وأشكال العرض الأخرى، فالدرس الكامل هو الذي يحتوي على الأهداف متبوعة بمزيج من القواعد، والأمثلة والاستحضار الذهني (التذكر)، والممارسة العملية، والملاحظات والمساعدة ومعاني المصطلحات المناسبة للموضوع والغرض

التعليمي. وفي الواقع يقترح النموذج مزيجاً فريداً من أشكال العرض الذي ينتج خبرة تعلم فعالة، لهدف تدريبي معطى و لمتدربين معينين(الظفيري، 2005).

ثانيا: النماذج الاستقرائية

يعرّف الاستقراء على أنه تتبع الجزئيات بغية الوصول إلى حكم عام ينسحب على كل الجزئيات، بينما في القياس ينتقل الذهن من حكمٍ كليٍّ تتضمنه المقدمة إلى حكمٍ أقل عمومية (أبو رغيف،1990).

ويوفر الاستقراء الحصول على الخبرة بشكل مباشر، والخبرة المباشرة أكثر رسوخا من الخبرة غير المباشرة، لأنها تكون أكثر تأثيرا في الفرد، لأنه يعيشها بكل جوارحه ويتفاعل معها بكل إمكاناته وقدراته مما يجعلها أكثر عمقا في نفسه وذهنه، وبالتالي فهي خبرة ينتج عنها تعلم يسهل تذكره (الخوالدة وحمدان، 1995).

وفيما يلي أهم مزايا المنهج الاستقرائي بالنسبة للمتعلم:

- تنمية قدرة التلاميذ على التفكير المنطقي السليم.
- تنمية قدرات التلاميذ العقلية لإدراك العلاقات بين الأشياء المحيطة بهم والتمييز بينها وصولا إلى أحكام ونتائج عامة، صحيحة ودقيقة.
- تنمية عادات واتجاهات نفسية وعقلية سليمة كالصبر، والقدرة على مواجهة المشكلات، والتشوق إلى اكتشاف الحقائق، وعدم التسرع في تكوين الأحكام أو النتائج العامة (الحسون والبغدادي والشرفا، 1993).

إن المزايا التي يمتاز بها الاستقراء والأساليب الاستقرائية في التدريس تجعل من الواجب على التربويين اتباعها في العملية التعليمية طرقاً للتدريس، وأنفع في إيصال المادة

العلمية للتلميذ، وفي حثه على التفكير والاحتفاظ بما تعلمه لمدة زمنية أطول.ومن أهم النماذج التي وضعت في مجال المنهج الاستقرائي هو أنموذج هيلدا تابا.

أُنموذج (هيلدا تابا)

تعد هذه الإستراتيجية (تابا) واحدة من ضمن استراتيجيات عديدة تستهدف تنمية مهارة التفكير وتؤهل للتعامل مع مختلف المواقف، وحل المشكلات والتوصل إلى هذه الحلول وقياسها وتقويمها، إذ يعد هذا النمط من الأنماط التعليمية المعرفية، وتنطلق (هيلدا تابا) في نمطها من عددٍ من المسلمات مثل:

1. التفكير يمكن أن يعلم.
2. التعليم عملية تفاعلية بين عقل الفرد والمعلومات لغاية معينة.
3. تتابع عمليات التفكير في سياق منطقي، على شكل مهمات، تتطلب كل مهمة عدداً من الأنشطة، ويتطلب كل نشاط عدداً من الاستراتيجيات(مرعي والحيلة،2002).

وتركز تابا على الأسئلة الصفية التي يكون لها دور رئيس في عملية الاستقراء، وتقوم الأسئلة بدور فعال في الغرفة الصفية، وفي توجيه عمليات التعلم والتعليم. وأن أية عملية تربوية تتم بدون الاستخدام المكثف للأسئلة تعد ناقصة وغير مكتملة النتائج.

إن التنوع في الأسئلة من حيث الاختصاص، والإنجاز، ووضوح لغتها، والتوقيت السليم في توجيهها للمتعلمين ومراعاة المنهج الاستقرائي في تقديمها ثم توزيعها العادل على الطلبة، هي جميعا شروط مهمة لنجاح العملية التدريسية في مهمتها التربوية (حمدان، 1999)، كما وتفترض (هيلدا تابا) أن الهدف من التفاعل مع الخبرات والمواد التعليمية هو مساعدة الطلاب على صياغة تعميمات في كلِ خبرةٍ أو معرفةٍ تقدم لهم ، وتعرف التعميمات على أنها (قطامي والقطامي، 1998):

- عموميات معرفية بسيطة سهلة.
- تضع المعرفة وفق أُطر منظمة سهلة الاستدعاء.
- جمل خبرية تساعد المتعلم على استيعابها.
- توضح علاقات المعرفة البسيطة وفق مخططات.
- قابلة للتعلم والتدريب في مستويات الأعمار المختلفة.
- تنمو وتتطور مع العمر.
- قد تكون حسية يمكن معالجتها ويمكن أن تكون رمزية مجردة.
- مخططات علائقية نظمت وفق شبكات معرفية بسيطة أو معقدة.

ويمكن القول أن نمط التفكير الاستقرائي يصلح لكل مستويات التعلم ومواده، شريطة استخدام كل المهمات، وكل الأنشطة، وعدم قصر تعلم المفاهيم على المهمة الأولى، ويتصف هذا النمط بالبساطة، إذ يمكن أن نستخلص منه المبادئ التربوية والنفسية الآتية: (مرعي والحيلة، 2002):

- التدرج من البسيط إلى المركب.
- التأكيد على تعلم المفاهيم.
- الحرص على توافر البيانات والمعلومات الكافية لغرض الاستقراء.
- الحرص على أن تكون الأسئلة مخططة وهادفة.
- التعاون بين المعلم والطالب، وبعلاقة إنسانية إذ بدونها لا يحدث استقراء.

ومن الناحية العملية والتطبيقية هنالك مجموعة من الخطوات لتنفيذ هذا الأُنموذج عند التدريس ويمكن إيجاز هذه الخطوات بما يأتي (غانم، 1995):

1. التهيئة: إعداد المعلومات المتعلقة بالموضوع.

2. التجميع: إذ تصنف المواد وفق معايير مشتركة بين المواد ويسأل المدرس، ابحث عن الأشياء التي يمكن وضعها معاً .
3. التسمية: تسمية التصنيفات المختلفة التي شكلت في المرحلة الثانية، ويسأل المدرس ما الأسماء التي يمكن إطلاقها على كل تصنيف؟
4. التعميم: يبدأ المعلم بتحليل المعلومات في كل صندوق أو خلية والمتعلقة بعمود واحد.
5. المقارنة: يقوم الطلاب بمقارنة جميع التعميمات التي استخلصت من كلِ خلايا العمود الواحد واستخراج تعميم أوسع.
6. التوضيح: يطلب من الطلاب إجراء استدلالات توضيحية عن التعميمات التي يتم التوصل إليها.
7. التنبؤ: يبدأ بالسؤال ويذهب إلى ما وراء المعلومات المعطاة. ثم ينهي المعلم النشاط ويجعل الطلبة يلخصون المعلومات والتعميمات والاستنتاجات التي توصلوا إليها.

المفاهيم المكانية

هي المفاهيم الخاصة بوصف سمات معينة لشيء محسوس وذلك مع الأخذ بالاعتبار عدة جوانب، فمثلا عند النظر إلى محتوى أو مجسم جغرافي ما، كالبحيرة فإننا نهتم بامتدادها الأفقي، وعمقها وشكلها. وبالتالي فإن كل هذه المفردات التي تصف السمات المكانية لشيء معين في العالم تدعى مفاهيم مكانية. وتستخدم هذه المفاهيم بكثرة في الدراسات الاجتماعية كالجغرافية، حيث تلعب دورا كبيرا في عملية التدريس، وذلك من خلال توظيف المعلمين لها واستخدامها على النحو الصحيح (Freksa & Barkowsky, 1996)،

كما ويمكن تعريف المفاهيم المكانية بأنها المفاهيم التي تعنى بوصف العلاقة بين مجموعة من الأشياء بالاعتماد على الأماكن بأنواعها المتعددة.

تتضمن المفاهيم المكانية تسعة مفاهيم متعارف عليها، أشارت إليها (Victorian Curriculum and Assessment Authority, 2009):

1. الموقع: ويقصد به أماكن تواجد الظواهر الطبيعية والمبيّنة على سطح الأرض.
2. المقياس: يضم هذا المصطلح اثنين من الاستخدامات، هما:

- مقياس الخريطة: الذي يبين العلاقة بين القياسات على الخريطة والقياسات الفعلية على أرض الواقع.
- المقياس الذي يشير إلى حجم المنطقة التي تجري دراستها، وينطوي هذا المقياس على:

* نطاق محلي: ينطوي على أصغر مساحة وتشير إلى موقع حدوث الدراسة.

* نطاق إقليمي: يغطي مساحة أكبر من النطاق المحلي.

* نطاق وطني: يركز على دراسة أمة من الأمم.

* نطاق دولي: يركز على دراسة اثنين أو أكثر من الدول.

* نطاق عالمي: وتركز على نسبة كبيرة من الأرض لدراستها.

3. المسافة: تبين العلاقة بين المسافات لمواقع مختلفة على الأرض، والتي تقاس بوحدات مختلفة مثل: متر، وكيلو متر، وغير ذلك.
4. التوزيع: ترتيب الأمور عند أو بالقرب من سطح الأرض.
5. المنطقة: يمكن تحديد المنطقة على سطح الأرض حين تنطوي على واحد أو أكثر من الخصائص المشتركة التي تميزها عن غيرها من المناطق.
6. التغيير المكاني على مر الزمن: الدرجة التي تغيرت بها خصائص المنطقة الجغرافية، وميزاتها وأنماط استخدامها على مدى فترة من الزمن.
7. الحركة: التي تعبر عن الاتجاهات وطبيعة المنطقة.

8. الطبيعة المكانية: تقوم هذه الطبيعة على مقارنة أنماط التوزيع.
9. التفاعل المكاني: ويمثل القوة في العلاقات بين الظواهر والأماكن في البيئة، والدرجة التي تؤثر أو تتفاعل مع بعضها البعض.

سمات المفاهيم المكانية

تتميز المفاهيم المكانية بعدد من السمات والخصائص، كما ترتبط هذه المفاهيم بجوانب الشيء الموصوف، حيث تتأصل معاني هذه المفاهيم في علاقتها بالأشياء الموصوفة، فعلى سبيل المثال، مفهوم المكعب يرتبط عادة بالأشياء رباعية الجوانب ذات الحواف القائمة والجوانب المتساوية. والجدير بالذكر أن العلاقة بين المفاهيم والأشياء هي علاقة متبادلة تعمل على تعزيز عدد من البنيات، إلا أنه ليس كل علاقة بين المفهوم والشيء الموصوف هي علاقة ذات مغزى (Freksa & Barkowsky, 1996).

أهمية المفاهيم المكانية

تدخل الجغرافية في نطاق العلوم المكانية إذ إنها تحلل العلاقات المكانية (Spatial Relationships). وفي هذا المجال يدرس الجغرافي ترابط الظاهرات المختلفة، وفي هذا المعنى يقول ف. لوكرمان: " دراسة المكان أو المجال كظاهرة معقدة ووحدة متداخلة حكر للجغرافية. وليس هناك فرع من فروع المعرفة غير الجغرافية يقوم بدراسة الحقائق المرتبطة بالمكان من وجهة النظر المكانية فقط، وليس من وجهة نظر الظاهرات نفسها).

ويؤكد هذا المفهوم إريك براون السكرتير الفخري للجمعية الملكية الجغرافية: " إذا كان بالإمكان اختصار فحوى علم الجغرافية في كلمة واحدة كما يفعل علماء النبات، عندما يقولون علم النبات يهتم بالنباتات، فإن علم الجغرافية يهتم بالمكان. فالناس يصنعون المكان والمكان يصنع الناس) (نصر، 2002).

ودراسة المكان في الفكر الجغرافي المعاصر لم تعد دراسة ساكنة بل هي دراسة ديناميكية- دراسة المكان ذات الطبيعة المتجددة المتغيرة المتحركة. فدراسة الجغرافي للبيئة الطبيعية والإنسان هي دراسة متلازمة مترابطة ترابطا أصوليا وموضوعيا. كما أن البحث الجغرافي ينطلق من منطلق تمليه العلاقات التكاملية بين البيئة والإنسان. والتخصص الدقيق في فرع من فروع الجغرافية الطبيعية، أو من فروع الجغرافية البشرية لا يعفي الجغرافي من الإحاطة الكلية بالقواعد التي تقوم عليها العلاقة التكاملية بين البيئة والناس(عبابنه، 2002).

تسهم الدراسة الجغرافية كأحد فروع الدراسات الاجتماعية في توسيع المفهوم التكاملي للأنظمة الايكولوجية، إذ إنها تركز على الأنشطة البشرية، ويغطي هذا المفهوم النواحي الاجتماعية والاقتصادية للإنسان، ويغرس تفاعل الإنسان مع البيئة الطبيعية واستخدامه للموارد الطبيعية والتقنيات المستعملة في هذه الموارد واستجاباته لتدهور البيئة ونقص الموارد (محمد، 2001).

ونظرا لأهمية المفاهيم المكانية كان لا بد من أن يحرص كل من المعلمين والطلبة على توظيفها في العملية التدريسية، إذ يساعد ذلك في فهم طبيعة عمل المنظمات الاجتماعية الإنسانية وتحليل بيئتها ونتائجها، كما يساعد توظيف المفاهيم المكانية الطلاب على تعلم المزيد عن الوسائل والأدوات الجغرافية المستخدمة في تدريس الدراسات الاجتماعية.

المفاهيم المكانية وعلاقتها بالدراسات الاجتماعية:

تعد الدراسات الاجتماعية من الموضوعات التي تهتم بتدريس المفاهيم المكانية، من خلال تحديد أماكن الظاهرة، فكل الظواهر على سطح الأرض مكان، وتتميز بتوزيع معين، وبأن لها امتداداً، فلا يكفي أن يعرف المرء أن هناك جبالاً وأنهاراً وغابات... بل يجب عليه تحديد مكانها ضمن الإطار العام، في مكانها المناسب، بالنسبة لبعضها بعضاً، وهذا يدل على أنه يجب

أن نهتم بتحديد الظواهر وإثبات مكانها، وذلك حتى لا تصبح المفاهيم المكانية معزولة عن الإطار العام المتعلق بها (عبد الله، 2003).

وتسهم الدراسات الاجتماعية في تحقيق أهدافها العامة، ولها دورها في تعريف الطالب ببيئته المحلية، وعلى بيئات العالم الأخرى بما فيها من ثروات طبيعية واقتصادية، وتعطي معلومات عن الأماكن السياحية والأثرية وغيرها (الطيطي، 1983).

ويرى بعض التربويين بأن المفاهيم في الدراسات الاجتماعية "تصور عقلي مجرد يُعطى اسما أو لفظاً، ليدل على ظاهرة، ويتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد هذه الظاهرة". (اللقاني وآخرون، 1990: 163).

وقد أوردت عفونة (1996) بأن الطلبة الذين لا يستخدمون مواد تعليمية تنمي التفكير المكاني لديهم، يواجهون الكثير من الصعوبات، عند التعرض فيما بعد لشكل من أشكال المعرفة العلمية الأكثر تقدماً، والتي تتطلب تفكيراً مكانياً، إذ إن استخدام المعرفة المكانية يمكن أن تؤدي إلى نتاجات علمية متنوعة (كالتصور المكاني، وذلك بأن يكون لدى الطالب القدرة على تحديد المكان بالشكل الصحيح عن طريق الرسومات وغيرها).

ويرى غاردنز (Gardens) المشار إليه في عفونة (1996) بأن القدرة على التفكير المكاني تنطوي على عدة قدرات، أساسها القدرة على إدراك الأشكال والأنماط والأجسام، وقد حدد في كتابه "أطر العقل" الجوانب المكانية الآتية:

1. التعرف إلى أمثلة الجسم بصرياً.
2. استحضار صورة شيء ذهنياً.
3. إنتاج شكل أو تخطيط مماثل لمعلومات مكانية بصرية.

ويرى كل من سعادة وإبراهيم (2005) أن عملية اكتساب الطلبة لمفاهيم المكان، أسهل بكثير من اكتسابهم للمفاهيم الزمانية.

كما ويلاحظ أن مفاهيم المكان والزمان تلعب دوراً متميزاً في مبحث الدراسات الاجتماعية، إذ تساعد الطلبة على فهم التغير، وهو أحد المفاهيم الأساسية الرئيسة في التاريخ، ومن المهم هنا أن يعرف الطلبة سبب التغير وتقبلهم المشاركة فيه. ونظراً لأهمية المفاهيم في تعلم الطلبة، فقد قام التربويون بتحديد بعض أساليب وطرق ونماذج التدريس الخاصة بالتعليم المدرسي، فهناك نموذج هيلدا تابا الاستقرائي، ونموذج برونر الاستكشافي، ونموذج جانييه الاستقرائي للمفاهيم المادية والاستنتاجي للمفاهيم المجردة، ونموذج ميرل وتنسون الاستنتاجي. (جامل، 2002).

وخلاصة القول، إن المفاهيم تلعب دوراً أساسياً في عملية التعلم والتعليم، وتشكل نقطة ارتكاز رئيسة في تعلم المبادئ والتعميمات، وعنصراً مهماً في محتوى الدراسات الاجتماعية الذي يتضمن الكثير من المفاهيم (المكانية) المتنوعة، كما يلاحظ أنه لا يمكن أن يصبح تعلم الدراسات الاجتماعية وغيرها من فروع الدراسات الاجتماعية ذات معنى إلا إذا اكتسب الطلبة المفاهيم وبشكل خاص المفاهيم الزمانية والمكانية.

استخدام خرائط المفاهيم المكانية في تدريس الدراسات الاجتماعية:

تمثل خرائط المفاهيم المكانية أحد الأساليب المهمة والفعالة في تدريس الدراسات الاجتماعية، إذ يمكن تعريفها على أنها عبارة عن مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة من المفاهيم المتضمنة في موضوع ما، ويتم ترتيبها بطريقة متسلسلة هرمية، بحيث يوضع المفهوم العام، أو الشامل في أعلى الخريطة، ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدريج في المستويات التالية مع مراعاة وضع المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها بعضاً في مستوى واحد، ويتم الربط بين

المفاهيم بخطوط أو أسهم تكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة (محمد السيد، 2003). حيث ترتبط المفاهيم المكانية في العادة بالخرائط وكيفية قراءتها، إذ تعمل الخريطة على توفير الوسيلة الأساسية لتوضيح وبيان العلاقات المكانية، وبالتالي فإن القدرة على قراءة الخريطة تمثل هدفا وغاية أساسية في التعليم. وتجدر الإشارة إلى أن قراءة الخريطة تعد أكثر صعوبة من قراءة الكتب والصحف وغيرها من الأمور المطبوعة، وذلك بسبب كثرة الرموز ومواقعها وعلاقة الرموز ببعضها بعضاً، كما وتتطلب قراءة الخريطة تفكيرا إبداعيا يتضمن ابتكار المعاني، الأمر الذي يساعد على استيعاب المفاهيم المكانية وتوظيفها والربط بينها.

وتتمثل أهمية خرائط المفاهيم المكانية في أنها تساعد المعلمين على تحسين أدائهم التدريسي، كما تسمح للمعلمين والمتعلمين بتبادل وجهات النظر والمناقشة والحوار حول المفاهيم وإيجاد الروابط بينها، بالإضافة إلى تنمية الرغبة لدى المعلمين في استخدام طرق تدريس جديدة تسهم في مساعدة تلاميذهم على التعلم القائم على المعنى، وتساعد المتعلم على بقاء المعلومات في الذاكرة أكبر فترة ممكنة، وتساعد المتعلم على فهم واستيعاب المفاهيم الصعبة وتصحيح المفاهيم الخاطئة، كما تعمل على تقديم المادة في صورة شبكية مفاهيمية يساعد على فهمها بسهولة ويسر، وإبراز العلاقة بين المفاهيم الرئيسية والفرعية، إضافة إلى ذلك، فهي تقلل من اللفظية في تدريس الدراسات الاجتماعية وتعمل على عرض المادة العلمية الجافة في صورة شبكية مفاهيمية يزيد من وضوحها وسهولة فهمها واستيعابها بسهولة ويسر (الجمل، 2005).

ويمكن بناء خريطة المفاهيم من خلال اختيار الفقرة أو النص المراد رسم خريطة المفاهيم له، وتحليل مضمون النص أو الفقرة المراد رسم خريطة مفاهيم لها من قبل الطلاب، وترتيب المفاهيم التي تم التوصل إليها من المفاهيم الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية، وربط المفاهيم المتصلة أو التي تنتمي لبعضها بعضاً، والبدء بالتهيئة المناسبة للدرس، ومن ثم ترتيب المفاهيم

التي تم التوصل إليها بعد إدارة مناقشات حول كيفية الترتيب حتى يتم ترتيبها إلى مفاهيم رئيسية وفرعية، وتكوين خريطة المفاهيم الخاصة بالفقرة على السبورة، ومن ثم يتم تحديد الروابط المناسبة بين المفاهيم التي تم التوصل إليها (حميدة، 1996).

والجدير بالذكر أنه من الممكن استخدام خرائط المفاهيم في التدريس في مواضع مختلفة، فيمكن استخدامها منظماً متقدماً في بداية الدرس، أو أثناء التدريس، أو في نهايته بهدف التقويم.

تختلف الأساليب والمواد التي يستخدمها المعلمون في تدريس المفاهيم داخل حجرة الدراسة من معلم لآخر، بل تختلف عند المدرس نفسه عندما يقوم بتدريس مفهومين مختلفين. ومن أشهر هذه الطرق التي وضعها التربويون العرب(صالح، 2011):

1 ــ الطريقة الاستقبالية أو الاستنتاجية: في هذه الطريقة يعرض المعلم المثيرات على التلميذ واحدا تلو الآخر، بعد إعلامه بقاعدة المفهوم، ويحاول التلميذ تصنيف كل مثير لدى عرضه في الفئة المناسبة.

2 ــ الطريقة الاختيارية أو الاستقرائية الاستكشافية: وفيها يعرض المعلم جميع المثيرات دفعة واحدة، ويقوم التلميذ باختيار المثير المناسب، ووضعه في الفئة المناسبة، ويتلقى تغذية راجعة بعد كل عملية اختيار.

خصائص طلاب الصف السادس الأساسي

يقع طلاب الصف السادس الأساسي الذي يبلغ متوسط أعمارهم (12.5) عاما، ضمن مرحلة الطفولة المتأخرة late childhood ويطلق على هذه المرحلة اسم " قبيل المراهقة preadolescence "، حيث يصبح السلوك في هذه المرحلة أكثر جدية، وتعد هذه المرحلة إعدادا للمراهقة، وتعد التغيرات التي تحدث في هذه المرحلة تمهيداً لمرحلة المراهقة. ويتميز الطفل في هذه المرحلة بأمور عدة منها:

- بطء معدل النمو بالنسبة لسرعته في مرحلتي الطفولة المتوسطة والمراهقة.
- ازدياد التمايز بين الجنسين بشكل واضح.
- تعلم المهارات اللازمة لشؤون الحياة، ويتم أيضا تعلم المعايير الخلقية، وتكوين الاتجاهات والاستعداد لتحمل المسؤولية وضبط الانفعالات.
- اعتماد الطفل على ذاته في اتخاذ القرارات.
- ميله في هذه المرحلة إلى الحركة وكرهه العزلة.
- محب للاستطلاع ومتطرف في آرائه حتى يؤكد ذاته (سرية، 2004).

وفي الجانب المعرفي يشير الريماوي (1998) إلى أن الطفل في هذه المرحلة يتحول إلى نمط التفكير العياني، ومن ثم التفكير المجرد، ويبدأ الطفل بالتخلص وبشكل تدريجي من معيقات التفكير المنطقي مثل: التمركز حول الذات، ومشكلة الاحتفاظ. ويمتلك الطفل القدرة على التحليل والتركيب، والقدرة على التفكير العكسي والربط والاستدلال. ويؤكد سرية (2004) على أنّ تطور النشاط العقلي المعرفي عند الأطفال، يتوقف على عملية التفاعل الوظيفي الخلاق لقدرات الطفل وعلى استعداداته، مع الخبرات الملائمة المتوفرة خلال عمليات التعلم.

وفي الجانب اللغوي فيرى الريماوي (1998) أن الطفل يبدأ بتكوين جمل أكثر تعقيدا، ويبدأ بفهم الجمل ذات الصياغات المتشابهة والمختلفة من ناحية المعنى، ويشير أيضا إلى أن طفل هذه المرحلة يصل إلى تحقيق كفاية التواصل، وذلك عن طريق إيجاد مهارتي الاستماع والتحدث، واكتساب مهارتي القراءة والكتابة.

ويزداد فهم الطفل للمفردات ويزيد إتقان الخبرات والمهارات اللغوية، ويتضح ذلك من خلال إدراك المعاني المجردة من مثل: الصدق، والكذب، والعدل، والظلم (زهران،2005). أما النمو الانفعالي، فيتسم في هذه المرحلة بالهدوء والبطء والثبات، ولكن يبقى الطفل في

هذه المرحلة قابلا للاستثارة الانفعالية، بسبب وجود بعض أنواع من الغيرة والتحدي والعناد (سرية، 2004).

ويشير زهران (2005) إلى أن هذه المرحلة تعدّ مرحلة للثبات والاستقرار الانفعالي emotional stability، وقد أطلق عليها بعض الباحثين بـــ"مرحلة الطفولة الهادئة "، ومن الملاحظ على الطفل محاولة ضبط الانفعالات والسيطرة على النفس وعدم إفلات الانفعالات، وفي هذه المرحلة أيضا تقل مظاهر الثورة الخارجية، ويبدأ الطفل بتعلم كيف يتنازل عن حاجاته العاجلة التي قد تغضب والديه، وتقل في هذه المرحلة مخاوف الأطفال، ولكن يبقى الطفل يخاف الظلام واللصوص والأشباح، ولذلك فإن مجمل الخصائص السالفة الذكر عن طلاب الصف الخامس الأساسي، يتطلب وجودها مستوى عالياً من التحصيل.

وكما ذكرنا سابقا فإن المفاهيم والعلاقات المكانية تشكل أكثر الجوانب أهمية في الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافية خاصة، ونظرا لما تلعبه من دور في العملية الدراسية فقد اهتم المدرسون بتوظيفها وذلك من خلال استخدام الخرائط والرسوم التخطيطية والنماذج التي من شأنها توضيح المفاهيم المكانية على نحو يمكن إيصاله للطلاب بشكل أسهل وأجمل. إذ تحرص معظم الدراسات الاجتماعية، وأنظمة المعلومات الجغرافية على استخدام المفاهيم والعلاقات المكانية من أجل تحليل أو وصف مكونات الأشياء بدقة. ولتحقيق الغاية من توظيف المفاهيم المكانية في العملية التدريسية فلا بد من تطوير النماذج والرسومات والخرائط المستخدمة باستمرار.

وقد جادل عدد من العلماء كإيجينهوفر وفرانزوسا بأنه يمكن تصنيف العلاقات المكانية إلى ثلاث فئات مختلفة، هي(Lautenschütz et al., 2006):

- علاقات تكنولوجية التي تندرج تحت التحولات والتغيرات التكنولوجية للجسيمات ذات الصلة.
- العلاقات المترية الخاصة بالمسافات والجهات.
- العلاقات التي تهتم بالنظام الجزئي والمفردات والمفاهيم المكانية مثل: في، أمام، فوق، خلف، أسفل.

والجدير بالذكر أن للمفاهيم المكانية أهمية لا يستهان بها لدى الأشخاص الذين يعانون من صعوبات وإعاقات بصرية، وقد برزت العديد من الآراء والاقتراحات حول فيما إذا كان بإمكان الأفراد ذوي الإعاقات البصرية فهم العلاقات المكانية الجغرافية كالمسافة والتسلسل الهرمي. وفي الوقت الحاضر يمكن تقسيم آراء الباحثين إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تعتقد بأن الأفراد ذوي الإعاقات البصرية ليس بإمكانهم فهم العلاقات المكانية والتفكير المكاني، ذلك لأنهم لم يختبروا العمليات الإدراكية كالرؤية، في حين تعتقد المجموعة الثانية أن بإمكان الأفراد ذوي الإعاقات البصرية فهم العلاقات المكانية لكن بدرجة أقل من الأفراد العاديين وذلك بسبب اعتمادهم على المعلومات السمعية فقط، أما المجموعة الثالثة فتعتقد أن الأفراد ذوي الإعاقات البصرية يستطيعون فهم العلاقات المكانية والتعامل مع المفاهيم المكانية مثلهم مثل الأفراد الطبيعيين سواء أكانت هذه المفاهيم كمية أم نوعية، حيث يمكن تفسيرها من خلال العوامل المتداخلة، كالحصول على المعلومات والخبرة أو الإجهاد (Kitchin and Golledge, 1997).

الدراسات الاجتماعية والمرحلة الابتدائية:

تُعرّف الدراسات الاجتماعية على أنها العلوم الاجتماعية المبسطة لأغراض تربوية، ويعد تدريس المواد الاجتماعية في المدارس الابتدائية جزءا مهما وضروريا من الإطار الكلي لبرنامج الدراسات الاجتماعية. أما أهمية المرحلة الابتدائية فتكمن في كونها المرحلة التي يمكن للفرد فيها تنمية وتطوير أساس للدراسات الاجتماعية وإحساس أولي للمشاركة الفعالة في المجتمع. كما وتسهم الدراسات الاجتماعية في تقديم إحساس واعٍ بالتاريخ، وبالوجود في الماضي والحاضر. وقد يواجه الطلاب صعوبة في فهم التغيرات الحاصلة أثناء الزمن، بالإضافة إلى صعوبة استيعاب المفاهيم الجغرافية المكانية، إلا أن الدراسات الاجتماعية تعمل على توفير فرص مستمرة للطلاب تساعدهم على فهم العلاقات المكانية الخاصة بالبيئة أو الطبيعة التي يدرسونها. وقد وجد الباحثون والعلماء أن الطلاب بحاجة إلى نظام تعليمي من أجل تنمية مهارات الخريطة ودراسة المفاهيم الجغرافية المكانية(Susan, 1985).

وتظهر أهمية تدريس الدراسات الاجتماعية في الصفوف الابتدائية كونها تلعب دورا فعالا في تأهيل الصغار، كي يكونوا أكثر نشاطا وفاعلية، وكي يصبحوا مواطنين أكثر مسؤولية قادرين على حفظ القيم والمبادئ وتطبيقها، من أجل هذا كان لا بد على المعلمين من الحرص على تدريس هذه المواد وتوظيف المفاهيم المكانية الاجتماعية على نحو تتحقق منه الغاية المطلوبة. وفي عام (1992) تبنّى كل من إدارة المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية، والعضوية الابتدائية لتنظيم الدراسات الاجتماعية للمعلمين التعريف التالي للدراسات الاجتماعية: "الدراسات الاجتماعية هي دراسة مدمجة من العلوم الاجتماعية والإنسانية لتعزيز الكفاءة المدنية". إذ إن الغرض الأساسي من الدراسات الاجتماعية هو مساعدة الأطفال على تنمية قدراتهم على اتخاذ القرارات كمواطنين صالحين ومؤهّلين وقادرين على تحمّل المسؤولية.

تلعب الدراسات الاجتماعية دورا كبيرا في تنمية القيم والسلوكيات الرئيسية، بالإضافة إلى فعاليتها في تطوير المعرفة، والفهم، والمهارات والعمليات الضرورية للطلاب والتي من شأنها مساعدتهم كي يصبحوا مواطنين أكثر نشاطا وأكثر تحملا للمسؤولية، فضلا عن تشجيعهم للمشاركة في العمليات الديمقراطية، وغرس الوعي حول قدرتهم على إحداث التغيير في مجتمعاتهم، والمجتمع المحيط بهم والعالم، ويظهر أثر الدراسات الاجتماعية على الأفراد في ثلاثة جوانب أساسية، هي القيم والسلوك، والمعرفة والفهم، والمهارات والعمليات (Ajiboye, 2009):

القيم والسلوك

تتميز الدراسات الاجتماعية بما توفره للطلاب من فرص تمكنهم من القيام بما يأتي (O'Mahon & Siege, 2008):

- تقدير التنوع واحترام الهوية ودعم المساواة بين الكائنات البشرية.
- تقدير واحترام وجهات النظر المتعددة.
- إظهار التعاطف الاجتماعي والعدالة.
- احترام وتقدير التقاليد والمفاهيم والرموز التي تعبر عن هوية المجتمع.
- تعزيز مفهوم الانتماء للمجتمع.
- إظهار الوعي العالمي مع احترام الإنسانية والقضايا العالمية.
- إظهار الوعي حول قيود البيئة الطبيعية، الإشراف على الأرض، وفهم مبادئ الاستدامة.
- تقدير التعليم مدى الحياة والفرص الوظيفية في مجالات الدراسات الاجتماعية والعلوم الاجتماعية.

المعرفة والفهم

أما فيما يتعلق بالمعرفة والفهم، فتتيح الدراسات الاجتماعية للطلاب الفرص العلمية للقيام بما يأتي(O'Mahon & Siege, 2008):

- فهم الحقوق والواجبات الخاصة بهم واللازمة لاتخاذ القرارات غير الرسمية والمشاركة بشكل كلي في المجتمع.
- فهم طبيعة المجتمع، وتاريخه، وتعقيداته، والقضايا الحالية.
- فهم كيف تسهم المعرفة في تكوين فهم أفضل للواقع المعاصر.
- فهم القضايا التاريخية التي تتضمن القضايا المثيرة للجدل.
- فهم التنوع في القيم والسلوك.

المهارات والعمليات

إذ تعمل المهارات الاجتماعية على تزويد الطلاب بالفرص اللازمة لاكتساب المهارات التالية (الصرايرة، 2006):

- الاشتراك في عمل الأنشطة، والتفكير الإبداعي
- الاشتراك في عمليات حل المشكلة وحل الصراعات مع الوعي بعقبات اتخاذ القرار.
- تطبيق المهارات التاريخية والجغرافية
- استخدام وإدارة المعلومات وتكنولوجيا التواصل.
- تطبيق مهارات الفهم والربط بين ما تمّ تعليمه وما هم بحاجة إلى تعلمه.
- فهم وتقييم الظلم كما يحدث في مدارسهم ومجتمعاتهم.
- ربط الأفكار والمعلومات بشكل منظم وبطريقة مقنعة.

وتستند المفاهيم الاجتماعية إلى التفاعلات الإنسانية، ويعدها بعضهم معقدة لدرجة لا يمكن للطلاب استيعابها في سن مبكرة، في حين كشفت الدراسات والأبحاث إلى أن بإمكان الطلاب تعلم مفاهيم أكثر صعوبة وجدية في سن مبكرة. وفيما يتعلق بالمفاهيم، يجدر القول بأن الدراسات الاجتماعية في مجال الجغرافية والتاريخ تهتم بالمفاهيم المكانية والزمنية، أي المفاهيم ذات العلاقة بالمكان والزمن. إذ تعد هذه المفاهيم مجردة يصعب استيعابها من قبل الطلاب، وقد أدت صعوبة هذه المفاهيم إلى إجراء إصلاحات تعليمية في مناهج الدراسات الاجتماعية تدعو إلى توظيف المفاهيم المكانية والزمنية واتباع استراتيجيات لتعليمها وإيصالها للطلاب.

تحليل المحتوى:

يعرف تحليل المحتوى بأنه أحد الأساليب الحديثة التي تستخدم في تحليل المواد الاتصالية بهدف التوصل إلى استدلالات صحيحة ومطابقة في حالة إعادة التحليل (Cornbleth,1980).

كما يعرّف بأنه: إحدى طرق البحث التي تستخدم من أجل الوصول إلى وصف منظم وموضوعي لمختلف التعبيرات الرمزية (نعيم،1986).

يلاحظ من التعبيرات السابقة أنها تتفق تقريبا بأن تحليل المحتوى هو أسلوب بحثي يستهدف الوصف الكمي والموضوعي والمنظم للمادة موضوع التحليل.

خصائص تحليل المحتوى

من استعراض تعريفات تحليل المحتوى نستطيع القول بأن لتحليل المحتوى من الخصائص التي تكسبه صفة العلمية، وهذه الخصائص هي (طعيمه، 2004):-

أ- أنه أسلوب للوصف: والوصف هنا يعني القيام بتحديد سمات الظاهرة كما هي عليه، ودور الباحث يتحدد في قيامه بتصنيف المادة التي يحللها في فئات، مستخرجا ما تتضمنه كل فئة من سمات عامة، ثم يفسرها تفسيرا موضوعيا.

ب-أنه أسلوب موضوعي: ويعني ذلك النظر إلى الموضوع نفسه كما هو، دون تأثر بالعوامل الذاتية، وتستلزم الموضوعية أن تتصف أداة البحث أو التحليل بشروط الصدق والثبات.

ج- أنه أسلوب منظم: ويقصد بالتنظيم أن يتم التحليل على ضوء خطة علمية تتضح فيها الفروض وتحدد على أساسها فئات التحليل ووحداته وخطواته ونتائجه.

د- أنه أسلوب كمي: ويقصد بذلك الاعتماد على التقدير الكمي أساساً للدراسة، وطريقاً للحكم على مدى انتشار الظاهرة، ومؤشراً على دقة البحث، وبالتالي يقوم المحلل برصد تكرار كل ظاهرة يجدها في المحتوى.

ه- أنه أسلوب علمي: ذلك لأنه يستهدف دراسة ظواهر المضمون أو المحتوى ويهتم بوضع قوانين لتفسيرها والكشف عن العلاقات فيما بينها، ويعتمد الموضوعية صفة لازمة له، ويهتم بوصف وتصنيف مكونات بنية مادة الاتصال.

و- أنه يهتم بدراسة مضمون المادة وشكلها: ويقصد بذلك أن التحليل يهتم بدراسة ما تتضمنه أداة الاتصال أو المحتوى من أفكار ومعارف وحقائق يتم نقلها إلى التلاميذ. كما يهتم بالشكل الذي تنقل من خلاله هذه الأفكار أو القيم، لما لذلك من دور كبير في نقل الأفكار والقيم والاتجاهات.

ز-أنه يتعلق بظاهر النص:فيهتم تحليل المحتوى بدراسة المضمون الظاهر للمادة، وتحليل المعاني الواضحة التي تنقلها الألفاظ أو الرموز المستخدمة دونما التعمق في دراسة نوايا الكاتب،أو التعسف في استخراج الدلالات، لأن ذلك من شأنه أن يفتح المجال للاجتهاد

والتأويل الفردي،فينفي بذلك صفات العلمية والموضوعية عن أسلوب التحليل وما يفسر عنه من نتائج.

أنواع تحليل المحتوى:

يمكن تصنيف أسلوب تحليل المحتوى في ثلاثة أنواع حسب ما ذكره (طعمية، 2004)، وهي:

1. تحليل المحتوى البراجماتي: ويقصد به الإجراءات التي يتم بموجبها تصنيف ظواهر المحتوى طبقا لأسبابها أو نتائجها المحتملة.
2. تحليل المحتوى الدلالي: ويقصد به الإجراءات التي يتم بموجبها تصنيف ظواهر المحتوى طبقا للمعاني الدالة عليها، وبصرف النظر عن الألفاظ المفردة التي استخدمت في عملية الاستدلال.
3. تحليل المحتوى البنائي: ويقصد به الإجراءات التي يتم بموجبها تصنيف ظواهر المحتوى طبقا للخصائص السيكوفيزيقية لأقسام المحتوى. مثل الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي تكون بنية المحتوى، أو خصائص الأسلوب الذي يميز المحتوى كنوع المفردات والجمل والفقرات المستخدمة، وترى الباحثة أن الاقتصار على نوع واحد من هذه الأنواع الثلاثة قد يكون فيه إغفال أو إهمال لبعض جوانب أو خصائص المحتوى المراد تحليله، وبالإضافة إلى ذلك، فإن التحليل أيا كان نوعه لا بد أن يخضع لعدد من الشروط أو الضوابط التي تجعل نتائج التحليل تتصف بالثقة العلمية.

الشروط الواجب توافرها في تحليل المحتوى:

ينبغي توافر عدد من الشروط عند القيام بعملية تحليل المحتوى،وهذه الشروط هي (طعيمة، 2004):

1. الموضوعية والحياد: والموضوعية هي سمة أساسية من السمات التي يجب أن تتحلى بها عملية تحليل المحتوى، ومفهوم الموضوعية كما يراها اندرين (Andren) تعني تحرر الباحث القائم بعملية التحليل من ذاتيته وتحيزه الثقافي. بالإضافة إلى التحرر من الادعاءات المعرفية للعلم. ولعل ذلك يتصل بالقضية المنهجية الأساسية في البحث وهي قضية الثبات (Realibility)، والثبات في تحليل المحتوى يعني كما هو متعارف عليه: الحصول على نتائج ذات درجة عالية من الاتساق. أو ذات معامل ارتباط مرتفع في بعدين أساسيين يتمثل البعد الأول بالحصول على معامل اتفاق مرتفع بين أكثر من باحث في تحليل المادة الاتصالية نفسها. أما البعد الثاني فيتمثل بالاتساق الزمني أو بمعنى التوصل إلى النتائج نفسها بتطبيق فئات التحليل نفسها ووحداته على المحتوى نفسه وفي أوقات مختلفة.
2. ينبغي في تحليل المحتوى التركيز على كل من الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية لأن التركيز على الجوانب السلبية – فقط– قد يترتب عليه نتائج غير مرغوبة. وهو أمر لا يتفق مع شروط الموضوعية.
3. تحديد الفئات المستخدمة لتصنيف المحتوى وتعريفها تعريفاً إجرائياً واضحاً محدداً، حتى يستطيع الأفراد الآخرون تطبيقها على المحتوى نفسه لتحقيق النتائج نفسها.
4. تصنيف المواد المتصلة بموضوع التحليل تصنيفا منهجيا إذ لا يترك المحلل حرا في اختيار ما يريده وما يثير اهتمامه.

5. استخدام أساليب كمية تسمح بمعرفة مدى انتشار الأفكار المختلفة التي يتضمنها المحتوى، وحتى يمكن مقارنتها بعينات أخرى من المادة.

أهداف تحليل المحتوى:

شهد أسلوب تحليل المحتوى في السنوات الأخيرة استخدامات متعددة ومتنوعة في كثير من مجالات الاتصال المقروءة منها والمسموعة. ومن هنا فقد كان لاستخدام أسلوب تحليل المحتوى أهداف كثيرة تختلف من دراسة إلى أخرى، ومع ذلك يمكن القول إن من بين أكثر الأهداف أهمية لتحليل محتوى المناهج المدرسية ما يلي:

1- تحليل المحتوى لأغراض التقويم.

2- تحليل محتوى المنهج لأغراض التخطيط للتدريس.

3- تقديم المساعدة للمؤلفين والناشرين في إعداد الكتب الدراسية، وذلك من خلال تزويدهم بالمبادئ التربوية والإشارة إلى ما يجب تجنبه وما يجب تضمينه.

4- تقديم مواد مساعدة في عملية مراجعة برامج الدراسة ككل، وفي إعداد المعلمين وتدريبهم وفي اختيار الكتب الدراسية والمواد التعليمية.

ويمكن القول بأن الهدف الأساسي من استخدام تحليل المحتوى في مجال المناهج يكون في الغالب لأغراض التخطيط للتدريس، ومن أجل تقويم المناهج وتطويرها لتتناسب مع الأهداف المرغوبة والتغيرات التي تطرأ على المجتمع والمعرفة والثقافة. وإلى جانب ذلك يمكن أن يستهدف تحليل المناهج تحقيق أغراض تعليمية تتمثل تدريب المعلمين على مهارات تحليل المنهج، ليتمكنوا من تحليل المواد المنهجية وينقلوا تلك المواد النظرية التي يدرسونها إلى المستويات التطبيقية، أما ما يتصل بإجراءات تحليل المحتوى؛ فإنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشكلة

الدراسة التحليلية وأهدافها وما يتصل بذلك من أسئلة وفروض. وفي ما يلي عرض لأهم خطوات تحليل المحتوى.

خطوات تحليل المحتوى

يمكن تحديد إجراءات وخطوات تحليل المحتوى كما يلي: (خليفة، 1990)

1- تحديد أهداف التحليل: ويقصد بذلك أن الهدف من التحليل هو التعرف على موقف محتوى المنهج المدرسي، وتمثل الهدف من تحليل المحتوى في هذه الدراسة التعرف على نسبة توافر المفاهيم المكانية في محتوى الدراسات الاجتماعية.

2- تحديد مجتمع التحليل: ويقصد بذلك تحديد المجال الذي تنتمي إليه المواد المراد تحليلها، كأن نقول بأن مجتمع التحليل في الدراسة الحالية هو كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي.

3- تحديد فئات التحليل: يقصد بفئات التحليل؛ العناصر الرئيسة أو الثانوية التي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنف على أساسها إلى مفاهيم زمانية ومفاهيم مكانية ومفاهيم مجردة،وصنفت المفاهيم المكانية كفئة رئيسية إلى فئتين فرعيتين هما: مفاهيم مكانية ذات علاقة بالموقع ومفاهيم مكانية بيئية.

ومن أهم الشروط التي ينبغي توافرها في فئات التحليل، أن تكون متصلة تماماً بموضوع الدراسة، وأن تكون شاملة لمختلف جوانب المحتوى، ومحددة بدقة إذ لا يحدث تداخل بينها وبين الفئات الأخرى، وأن تكون تفصيلية قدر الإمكان.

4- تحديد وحدات التحليل: وتتصل هذه الخطوة بتحقيق الحاجة إلى وصف المحتوى كمياً. ومن أمثلة وحدات التحليل القياسية، الكلمات والجمل والفقرات والصفات والفصول. وتوجد وحدة التحليل دائماً في إطار وحدة السياق أو من مضمون وحدة التحليل.

5- تحديد أداة التحليل: وهي عبارة عن استمارة (Form) تصمم لجمع البيانات ورصد معدلات تكرار الظواهر. وتشمل هذه الاستمارة مساحة تحدد فئات التحليل ومساحة أخرى لتكرارها وحسابها إحصائياً، ومساحة أخرى للمحتوى الرئيسي وفروعه.

6- اختبار صدق التحليل وثباته: ويتم ذلك في العادة بعرض استمارة التحليل بما يشمله من فئات أخرى على لجنة من الخبراء المتخصصين كمحكمين، يؤخذ بآرائهم للتحقق من الصدق الظاهري لاستمارة التحليل. تم القيام بتحليل عينة من المحتوى، وعلى أساسه يتم حساب ثبات التحليل.

7- القيام بعمليات التحليل للمحتوى المراد تحليله، ثم تبوب النتائج وتجدول وتعالج إحصائياً.

8- استخلاص النتائج.

ثانياً: الدراسات السابقة

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة بالرجوع إلى الأدب السابق، إذ تناولت الدراسات السابقة ضمن محورين؛ تناول المحور الأول الدراسات التي اهتمت باكتساب المفاهيم المكانية، أما المحور الثاني فتناول الدراسات التي اهتمت بتوظيف المفاهيم المكانية وكما يلي:

المحور الأول: الدراسات التي اهتمت باكتساب المفاهيم المكانية:

هدفت دراسة شيسر (Cheser, 1978) إلى معرفة مستوى تطور المعرفة المكانية بين التلاميذ الريفيين والتلاميذ الحضريين في جمهورية توجو غرب أفريقيا، تكونت عينة الدراسة من (169) تلميذاً قروياً و(173) تلميذاً حضرياً تتراوح أعمارهم بين (5-13) سنة، وتم اختبار (10) طلاب و(10) طالبات من كل مرحلة تعليمية.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن القدرة في التعرف إلى الأماكن بين التلاميذ تتحسن مع زيادة العمر، كما تختلف هذه القدرة بين أطفال الريف وأطفال المدن، لصالح أطفال الريف، كما بينت النتائج تفوق الذكور على الإناث في معرفة الأماكن الجغرافية.

أجرى الطيطي (1983) دراسة، كان هدفها التعرف إلى مدى اكتساب معلمي الجغرافية في المرحلة الإعدادية في الأردن للمفاهيم والمهارات الجغرافية الواردة في مادة جغرافية العالم العربي، المقررة لطلبة الصف التاسع الأساسي، وكذلك التعرف إلى مدى اكتساب طلبة الصف التاسع الأساسي لتلك المفاهيم والمهارات، التي درست لهم، في الفصل الأول من العام الدراسي 1982-1983. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الجغرافية في المرحلة الأساسية، للمفاهيم والمهارات الجغرافية، ومدى اكتساب طلبتهم في الصف التاسع الأساسي لتلك المفاهيم، وتم تطبيق اختبار يتضمن مفاهيم محددة، وغير محددة من خلالها كان هناك طرح للمفاهيم المكانية.

ولقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين (الأولى) من المعلمين، وتكونت من (13) معلماً ومعلمة يدرسون الجغرافية، و(الثانية) من مجموعة الطلبة، وكان عددهم (451) طالباً وطالبة، موزعين في (13) شعبة، منها (7) شعب للذكور و(6) شعب للإناث. دلت نتائج الدراسة على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تحصيل الطلبة للمفاهيم والمهارات الجغرافية التي درست لهم والمستوى المقبول تربوياً، حيث انخفض متوسط تحصيل الطلبة عن المستوى المقبول تربوياً بالمفاهيم بشكل عام، ومن ضمنها المفاهيم المكانية.

وهناك فروق ذات دلالة إحصائية ($a \geq 0.05$) بين متوسط تحصيل الذكور والإناث من طلبة التاسع الأساسي، في المفاهيم والمهارات الجغرافية المقررة عليهم، والتي درست في الفصل الأول، وكانت النتائج لصالح الإناث.

وقام سعادة (1986) بدراسة، هدفت إلى معرفة مدى اكتساب مهارة تحديد الجهات مقارنة بالمستوى المقبول تربوياً، عند طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، تألفت عينة الدراسة من (1012) طالباً وطالبة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا لمهارة تحديد الجهات الرئيسية والفرعية واستخداماتها في الحياة اليومية، أقل من المستوى المقبول تربوياً.

وقد استخدم لقياس قدرات العينة في تحديد الجهات على الخريطة ثلاث لوحات، وذلك لتحديد الموقع في اتجاه واحد، وفي اتجاهين وفي ثلاثة اتجاهات، وقد أظهرت النتائج أن قدرات العينة لتحديد الموقع في اتجاه واحد كانت أسهل من تحديدها في اتجاهين، وتحديدها للموقع في اتجاهين كان أفضل من تحديدها في ثلاثة اتجاهات، ولا فرق في ذلك بين أفراد العينة الذكور أو الإناث، وأظهرت النتائج أن العينة استطاعت أن تتجاوز نسبة (75%) في إدراكها للمفهوم عندما

يكون في الاتجاه الواحد أو الاتجاهين للموقع، أما تحديد الموقع في ثلاث جهات فلم يصل إلى النسبة (75%) إلا تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وقام الصرايرة (1997) بدراسة، هدفت إلى معرفة تطور مستوى بعض مفاهيم الجغرافية الطبيعية. عند طلبة الصف السابع الأساسي والصف العاشر الأساسي، في مدارس محافظة الكرك الحكومية. تكون مجتمع الدراسة من (8084) طالباً وطالبة، موزعين على ثلاث مديريات، تابعة لمحافظة الكرك، وتكونت عينة الدراسة من (765) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطور مستوى المفاهيم الجغرافية، بين طلبة الصف السابع وطلبة الصف العاشر الأساسي في المفاهيم، حيث تمثل الصف العاشر المستويات العليا للمفاهيم، والصف السابع المستويات الدنيا لتلك المفاهيم، وتبين أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في تطور بعض المفاهيم وهي: (الجبال، السهل، المناخ، والطقس)، حيث كانت نسبة الذكور أعلى من نسبة الإناث في المستوى الأول لمفهوم الطقس، ونسبة تكرار الذكور أعلى من نسبة تكرار الإناث لمفهوم الجبال، ونسبة تكرار الإناث أعلى تكرار من الذكور لمفهوم السهل، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى للجنس في تطور مستوى المفاهيم الآتية: (إقليم البحر المتوسط، ودوائر العرض، نبات طبيعي، التربة والغور).

وكان الهدف من دراسة الصرايرة (2006) التعرف إلى مستوى اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الزمانية والمكانية وأثر المعدل والنوع الاجتماعي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي خلال العام الدراسي (2005–2006)، والبالغ عددهم (1184) طالباً وطالبة، وتكونت عينة

الدراسة من (585) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأُعدّ اختباران من نوع الاختيار من متعدد، أحدهما للمفاهيم الزمنية والآخر للمكانية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- كان مستوى اكتساب الطلبة للمفاهيم الزمنية أقل بدلالة إحصائية (α<0.05) من المستوى المقبول تربوياً.

2- كان مستوى اكتساب الطلبة للمفاهيم المكانية أقل بدلالة إحصائية (α<0.05) من المستوى المقبول تربوياً.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<0.05) بين متوسطاتهم في اختبار المفاهيم المكانية تعزى للمعدل، أو التفاعل بين المعدل والنوع الاجتماعي.

وهدفت دراسة العبيدي (2006) إلى تعرف أثر استعمال فرق التعلم في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية. تكونت العينة من "50" طالبةً من طالبات الصف الأول المتوسط من مدرسة نواكشوط الأساسية للبنات والتابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الأولى /بغداد للعام الدراسي 2006-2005 . وزعت الطالبات إلى مجموعتين متكافئتين في متغيرات الذكاء، والدرجات في مادة الجغرافية للصف السادس الابتدائي، واختبار المعرفة السابقة. درست المجموعة التجريبية باستعمال فرق التعلم" وهي إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني "، ودرست المجموعة الضابطة باستعمال الطريقة الاعتيادية.وتطلب تحقيق هدف البحث إعداد اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية(من نوع الاختيار من المتعدد).

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باستعمال إستراتيجية فرق التعلم وبين المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة

الاعتيادية في اختيار اكتساب المفاهيم الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باستعمال إستراتيجية فرق التعلم وبين المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة الاعتيادية في اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة (Bugdayci et al., 2009) هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام الخرائط في تدريس مادة الجغرافية وأثر ذلك في اكتساب الطلاب للمفاهيم المكانية. إذ أجريت الدراسة على عينة تكونت من (153) معلما في كونيا في تركيا وذلك باستخدام أسلوب الاستبيانات. وخلصت الدراسة إلى كون الخرائط تشكل مصدرا مهما في المعرفة الجغرافية، وتعد أداة ضرورية تساعد على تزويد الطلاب بالمعلومات وبالمعرفة التي يحتاجونها، ولتحقيق ذلك لا بدّ من الاهتمام بالخرائط وبتصميمها وبتنوعها.

ودراسة (Yu, et al., 2011) هدفت إلى تطوير استخدام المفاهيم المكانية في العملية التدريسية وإمكانية الاستفادة منها من قبل المعلمين في إيصال الفكرة إلى الطلاب. أجريت الدراسة على عينة تكونت من (30) طفلاً من الحضانة اشتركوا في هذا البحث. حيث تمّ استخدام المتاهة مفهوماً مكانياً بنيت من خلال ثلاثة أنماط من النماذج. وخلصت الدراسة إلى أن استخدام المفاهيم المكانية يساعد كثيرا في تسهيل العملية التدريسية وفي خلق الروابط بين كل من الطلاب والمعلمين.

وهدفت دراسة (Balci, 2011) إلى الكشف عن أثر الرحلات الجغرافية في إكساب الطلاب المفاهيم المكانية وتأثير ذلك على تحصيلهم الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (44) معلم جغرافية واستخدمت المنهج شبه التجريبي، حيث طرح على المشتركين (19) سؤالاً، (4) أسئلة تتعلق بالبيانات الفردية، في حين تعلّق(15) سؤالا بالمعرفة الأكاديمية. أشارت النتائج إلى

أن الرحلات الجغرافية تلعب دورا مهما في مساعدة الطلاب على اكتساب المفاهيم الجغرافية وتسهيل فهمها واستيعابها وتوظيفها في العملية التعليمية.

المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بتوظيف المفاهيم المكانية

دراسة (Giannangelo, 1981) التي كان هدفها مساعدة معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة ممفيس بولاية تينيسي على تطوير وتنمية الأنشطة الاجتماعية الجغرافية من خلال تطبيق المفاهيم المكانية بالإضافة إلى دمج المفاهيم المكانية في مناهج العلوم الاجتماعية للمرحلة الثانوية. أجريت الدراسة على عينة تكونت من (56) مدرسة من المدارس الحكومية، كما تم تطوير مناهج لحل المشكلة وتضمين تنوعٍ واسعٍ من أساليب التدريس. وخلصت الدراسة إلى أهمية دمج المفاهيم المكانية وتطويرها وتوظيفها في العملية التدريسية.

ودراسة (Wislon, 1997) التي كان هدفها الكشف عن الدور الذي تلعبه خبرة المعلم في تدريس مادة الجغرافية وتوظيفه للمفاهيم المكانية وإكسابها للطلاب. لتحقيق الغرض من الدراسة تم استخدام مقياس يتكون من (200) فقرة باستخدام مقياس ليكرت. وخلصت الدراسة إلى أن المعلمين الذي يتمتعون بالخبرة التدريسية أكثر قدرة على توظيف المفاهيم المكانية من غيرهم.

ودراسة (Collins, 1999) هدفت إلى التركيز على فعالية توظيف المفاهيم المكانية في العملية التدريسية، وأثر ذلك على عمليات اتخاذ القرار، حيث طبقت الدراسة على (22) حالة إدارية في كندا. وخلصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بتوظيف وتطبيق المفاهيم المكانية في العملية التدريسية باستخدام مختلف الأساليب والأدوات، وضرورة مراقبة أثر هذه المفاهيم وتأثيرها على أداء الطلاب وتحصيلهم.

دراسة يونس (2003) التي هدفت إلى التعرف على مستوى تمكن معلمي الجغرافية قبل الخدمة من المفاهيم الجغرافية الأساسية وعلاقته بمستوى أدائهم التدريسي واتجاهاتهم نحو الجغرافية. وللتوصل إلى ذلك تم بناء قائمة بالمفاهيم الجغرافية الأساسية اللازمة لمعلمي الجغرافية، واختبار في المفاهيم الجغرافية الأساسية، وبطاقة ملاحظة للأداء التدريسي للمفاهيم الجغرافية وفهم الخريطة، ومقياس اتجاه نحو الجغرافية.

تم تطبيق الأدوات السابقة على عينة من معلمي الجغرافية قبل الخدمة (52 طالباً من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة شعبة الجغرافية).وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن مستوى تمكن معلمي الجغرافية قبل الخدمة من المفاهيم الجغرافية الأساسية اللازمة لمعلم الجغرافية لم يصل إلى المستوى المقبول (80% من درجات الاختبار)، وأن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الجغرافية قبل الخدمة لم يصل إلى المستوى المقبول (80 % من درجات بطاقة الملاحظة)، وظهر اتجاه إيجابي نحو الجغرافية لدى معلمي الجغرافية قبل الخدمة ذو مستوى مقبول (75% من الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه).

وأظهرت عدم وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائيا بين الدرجات الدالة على مستوى تمكن معلمي الجغرافية قبل الخدمة من المفاهيم الجغرافية الأساسية والدرجات الدالة على مستوى أدائهم التدريسي واتجاهاتهم نحو الجغرافية.

وأجرى (Kaufman, 2007) دراسة هدفت إلى الإشارة إلى أهمية تدريب معلمي قبل الخدمة على استخدام وتوظيف المهارات الجغرافية في عملية التدريس، وأثر ذلك على إثراء العملية التعليمية ومساعدة الطلاب في اكتساب المفاهيم المكانية التي يحتاجونها والمتمثلة في المكان والحجم، والشكل، والمسافة، والاتجاه، والتواصل، والمحتوى، والنموذج، والمدة، والتكرار. وخلصت الدراسة إلى أن تدريب المعلمين على توظيف المهارات الجغرافية والمفاهيم

المكانية يسهمان في رفع المستوى الأكاديمي للطلاب ويزيد من قدرتهم على فهم واستيعاب المفاهيم الجغرافية المتعددة.

وأجرى عبد العال (2009) دراسة هدفت إلى إلقاء الضوء على كيفية توظيف المفاهيم المكانية في العملية التعليمية وعلاقتها بالتنمية على نحو يمكن من خلاله التوصل إلى مفهوم واضح ومحدد لما يعرف بجغرافية التنمية وذلك عن طريق: توضيح مفهوم التنمية وإلقاء الضوء على أبعادها المكانية ومقاييسها من ناحية، وعلى أهمية الاعتماد على علم الجغرافية في دراستها دراسة شاملة وإدراكها إدراكا كليا من ناحية أخرى. استخدمت الدراسة أسلوب المنهج التحليلي.

أظهرت نتائج الدراسة أن الجغرافية تكتفي في اهتمامها بالتفاوتات المكانية بالدراسات المسحية التي تعرّفنا بأماكن هذه التفاوتات، ولكن لكونها تهتم بصنع الوضع الأمثل للحياة البشرية على سطح الأرض، عن طريق تحسين مستوى التفاعل بين الإنسان وبيئته، أظهرت العلاقة بين كل من: التخطيط والتنمية كوسيلة وهدف، وبين التخطيط والجغرافية الأساس الجغرافي لموضوعي التخطيط والتنمية من ناحية، وأهمية علم الجغرافية في حل بعض مشكلات التوازن المكاني والتنمية الإقليمية من ناحية أخرى.

ودراسة (Walshe, 2010) هدفت إلى الكشف عن مدى إدراك معلمي مادة الجغرافية لأهمية استخدام المفاهيم المكانية وأثرها على المستوى التعليمي للطلاب، بالإضافة إلى تفسير العلاقة بين فهم المعلمين للجغرافية والتدريب المهني، والخلفية الأكاديمية، والقيم الشخصية. ولغايات الدراسة استخدم مفهوم رسم الخرائط والمقابلات شبه المنظمة، لمعرفة مدى فهم وإدراك المعلمين للمواد التي يدرسونها، حيث طلب من المعلمين وصف فهمهم وإدراكهم للمفاهيم الكبيرة في الجغرافية، إضافة إلى ما يعتقدون بضرورة توافره في المادة التي يدرسونها. وخلصت الدراسة إلى أنه ينبغي على المعلمين الاهتمام بثلاثة جوانب في مادة الجغرافية

المدرّسة، هي: التخطيط، المكان، والعملية، إذ تعدّ هذه المفاهيم الثلاثة مترابطة مع بعضها بعضاً إضافة إلى أنها تشير إلى عدد من المفاهيم الكبيرة في الجغرافية والمعرّفة فيها.

ودراسة (Anthamatten, 2010) هدفت إلى اختبار مدى تطبيق المفاهيم المكانية في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية ودرجة توظيف المعلمين لهذه المفاهيم، بالاستناد إلى معايير الدراسات الاجتماعية في مختلف الولايات وذلك كمقياس لمحتوى المواد ومضمونها. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي وذلك بذكر عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة. خلصت الدراسة إلى أنه في الوقت الذي يظهر فيه عدد من مفاهيم التفكير المكانية تختفي فيه مفاهيم أخرى، لذلك فلا بد من متابعة ظهور هذه المفاهيم واختفائها بشكل يساعد المعلمين من الاستفادة من هذه المفاهيم وتوظيفها.

ودراسة (Logan et al., 2010) هدفت إلى الكشف عن إمكانية توظيف الوسائل المكانية المبنية بالاستناد إلى أنظمة المعلومات الجغرافية التي انتشرت بسرعة بين العلوم الاجتماعية، وأثر ذلك على كل من الطلاب والمعلمين. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي وذلك بذكر عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة. وخلصت الدراسة إلى أن الاستخدام الملائم للأدوات المكانية تعمل على توفير مزيد من الفكر الواعي حول المفاهيم المكانية. كما أشارت إلى ضرورة الاستفادة من النظريات المكانية وإمكانية استخدامها في البحوث والدراسات المتعددة.

تعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ على الدراسات السابقة ما يأتي:

1. الاختلاف في العينة المستخدمة في الدراسة، فمنها ما استخدم المعلمين (الطيطي،1982)، (Yu, et al., 2011)، (يونس، 2003)، (Giannangelo, 1981)، (Wislon, 1997)، (Kaufman, 2007)، (Walshe, 2010). ومنها من استخدم الطلبة كعينة في الدراسة (الطيطي، 1983)، (سعادة،1986)، (الصرايرة، 1996)، (الصرايرة، 2006)، (Cheser, 1978)، (Balci, 2011)، أما الدراسة الحالية فقد تشابهت مع الدراسات السابقة التي كانت عينتها من المعلمين.

2. الاختلاف في الهدف من الدراسة، فمنها من كان هدفها التعرف على اكتساب المعلمين للمفاهيم المكانية (الطيطي، 1983)، (يونس، 2003)، (Walshe, 2010)، ومنها من كان هدفها التعرف على اكتساب الطلبة للمفاهيم (الطيطي، 1983)، (سعادة، 1986)، (صرايرة، 2006)، (Cheser, 1978)، ومنها من بحث في أثر أسلوب معين في اكتساب المفاهيم المكانية (Bugdayci et al., 2009) التي بحثت في أثر فاعلية استخدام الخرائط الجغرافية في اكتساب الطلبة المفاهيم المكانية، (Balci, 2011) والتي بحثت في أثر الرحلات الجغرافية في اكتساب الطلاب للمفاهيم المكانية، ودراسة (العبيدي، 2006) التي درست أثر فَرْق التعلّم في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها، ومن الدراسات السابقة من اهتم بتوظيف المفاهيم المكانية في التدريس، (Wislon, 1997)، (Collins, 1999)،(Anthamatten, 2010)، (Logan et al., 2010)، وكذلك الدراسة الحالية التي اهتمت بتوظيف المفاهيم المكانية في العملية التدريسية.

3. الاختلاف في منهجية الدراسة المتبعة، ومعظمها استخدم المنهج الوصفي، وكذلك الدراسة الحالية، ومنها من استخدم المنهج شبه التجريبي (العبيدي، 2006)، (Balci, 2011)، ومنها من تقارب مع الدراسات التطوريّة المستعرضة (الصرايرة، 1997).
4. التركيز على اكتساب المفاهيم المكانية لدى طلبة المرحلة الأساسية (الطيطي، 1983)، (سعادة، 1986)، (الصرايرة، 1997)، (العبيدي، 2006)، في حين أن الدراسة الحالية ركزت على توظيف المعلمين لتلك المفاهيم في التدريس.

أما ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، فيتمثل بالآتي:

1- تختلف عينة الدراسة بالصف السادس، وهي الدراسة الوحيدة من بين الدراسات السابقة التي استخدمت هذا المستوى التعليمي.

2- استخدام أسلوب تحليل المحتوى لتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على طلبة الصف السادس للكشف عن درجة توافر المفاهيم المكانية.

3- الربط بين المفاهيم المكانية التي اشتمل عليها المحتوى وتوظيف المعلمين لتلك المفاهيم في تدريسهم.

4- قد تكون الدراسة الأولى التي أجريت بدولة الكويت – على حد علم الباحثة – التي تناولت درجة توافر المفاهيم المكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس، ودرجة توظيف المعلمين لتلك المفاهيم في تدريسهم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

قامت الباحثة بوصف منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمعها، وعينتها، وأدواتها، والإجراءات المتبعة في تنفيذها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة متضمناً المعيار الإحصائي المستخدم للحكم على درجة توظيف المعلمين للمفاهيم المكانية، وفيما يلي توضيح لذلك:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام أسلوب الملاحظة لجمع البيانات واتباع أسلوب تحليل المحتوى للوقوف على المفاهيم المكانية التي يشتمل عليها كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على طلبة الصف السادس بدولة الكويت.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس، في مديرية التربية والتعليم في محافظة حولي للعام الدراسي 2011/2010، والبالغ عددهم (200) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية بسيطة من المعلمين والمعلمات بنسبة (20%) من مجتمع الدراسة، ليصبح عدد أفراد العينة (20) معلماً، و(20) معلمة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بتطوير أداتين على النحو الآتي:

أولاً: استمارة تحليل المحتوى:

يعد كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس، الأداة المنفذة لمنهاج الدراسات الاجتماعية لهذا المستوى التعليمي في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، من حيث أهدافه ومحتواه، وطرق تدريسه وأساليب تقويمه. ولما كان تحليل المحتوى أحد أساليب تقويم المنهج. فإنه ينظر إلى تحليل الكتب المدرسية كعملية تشخيصية تؤدي إلى تطوير المناهج، ولكن عملية تحليل محتوى الكتب المدرسية ليست عملية عشوائية، بل لا بد أن تستند على أداة تبنى على قاعدة من الصدق والثبات، لتكوّن نتائج صادقة.

ولتحقيق ذلك، قامت الباحثة بتصميم أداة تتلاءم مع الأسلوب الكمي لتحليل المحتوى Quantitative Content analysis، وذلك وفق الإجراءات والخطوات الآتية:

1- دراسة مفهوم تحليل المحتوى بهدف التعرّف على فئاته ووحداته وخطوات تحليله وطرق تصميم استمارته.

2- الاطلاع على الدراسات التي تناولت أسلوب تحليل محتوى الكتب المدرسية في الدراسات الاجتماعية (العدوان، 2011)، (خليفة، 1990).

3- تحديد وحدة التحليل وفئاتها، وقد تم اختيار وحدة الكلمة والجملة الدالة على المفهوم المكاني في ضوء الهدف من الدراسة والمتمثل بدرجة توافر المفاهيم المكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على طلبة الصف السادس بدولة الكويت مما يتطلب حصراً للكلمات والجمل الدالة على وجود أو قلة وجود المفاهيم المكانية وموقعها بالنسبة لأنواع المفاهيم الأخرى المتضمنة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس.

4- الاطلاع الأولي على كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس للتعرف على أنواع المفاهيم التي اشتمل عليها الكتاب للإجابة عن السؤال الآتي: ما درجة توافر المفاهيم المكانيـــة فـــي كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس بدولة الكويت؟

وقد تم تحديد الفئات الآتية: المفاهيم المكانية، المفاهيم الزمانية، المفاهيم المجردة، وقد تم تقسيم المفاهيم المكانية إلى مفاهيم مكانية ذات علاقة بالموقع، وأخرى مفاهيم مكانية بيئية.

5- تصميم أداة التحليل وهي عبارة عن استمارة صممتها الباحثة لرصد تكرارات ظهور فئـــات التحليل الرئيسة والثانوية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الـــسادس بدولـــة الكويت، من ثم حساب نسبتها المئوية. وقد تضمنت هذه الاستمارة العناصر الآتية (ملحق2):

- نوع وحدة التحليل وفئاتها الرئيسة والثانوية على المحور الأفقي للاستمارة، والمحتوى، كما جاء في الكتاب المقرر على المحور العمودي لها.

صدق استمارة التحليل:

للتأكد من صدق استمارة التحليل تم تعريف وحدة التحليل وفئاتهـــا الرئيـــسة والثانويـــة تعريفاً إجرائياً، بغرض التأكد من الصدق الظاهري Face Validity لأداة التحليـــل المتبعـــة، وهذه التعريفات على النحو الآتي:

1- الجملة: وهي عبارة عن تركيب يتكون من عدد من الكلمات التي تشكل في مجموعها جملة مفيدة ذات معنى.

2- المفهوم: هو عبارة عن صورة ذهنية لمجموعة أشياء أو أفكار أو أحـــداث أو رمـــوز ذات خصائص مشتركة يعبر عنها بكلمة أو شبه جملة، مثل: عدالة، تضخم اقتـــصادي، وغيـــر ذلك.

3- المفاهيم المكانية: هي المفاهيم ذات العلاقة بموقعها الجغرافي أو في بيئتها الجغرافية وهي مفاهيم يمكن ملاحظتها ولمسها عن طريق الحواس، وتضم الفئتين الثانويتين الآتيتين:

- المفاهيم المكانية ذات العلاقة بالموقع وهي كل كلمة، وجملة دالة عليها ومبينة على سطح الأرض، ويمكن تحديدها بالموقع الفلكي (خطوط الطول ودوائر العرض)، والموقع الجغرافي (الجوار والمسطحات المائية)، والموقع الاستراتيجي (ويعرف بمقدار التحكم في الحركة على سطح الأرض)، وهذه المفاهيم مادية قد تكون محسوسة أو شبه محسوسة.
- المفاهيم المكانية ذات العلاقة بالبيئة وهي المفاهيم التي تميّز بامتدادها الأفقي في البيئة الجغرافية مثل: جبال، هضاب، سهول، صحراء، خليج عربي، موانئ تصدير، وهي أيضاً مفاهيم يمكن ملاحظتها ولمسها عن طريق الحواس.

4- المفاهيم الزمانية وهي المفاهيم المتعلقة بالوقت والزمن والتغيرات الحاصلة عليهما.

5- المفاهيم المجردة وهي المفاهيم التي لا يمكن ملاحظتها أو لمسها بالحواس، ويمكن استخدام التراكيب اللغوية المختلفة عند تعلمها كالأمثلة الوصفية والترادفات والسياق في الجمل.

لقد تم عرض الاستمارة بوحداتها وفئاتها وتعريفاتها الإجرائية على مجموعة من المحكمين بلغد عددهم (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا الأسلوب (ملحق4)، وذلك لإبداء ملاحظاتهم حولها، وتعديل ما يرونه مناسباً.

ثبات التحليل:

للتأكد من ثبات التحليل قامت الباحثة بتحليل وحدة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس في ضوء استمارة التحليل ووحداتها وفئاتها التحليلية وتعريفاتها الإجرائية، ثم قامت باحثة أخرى تحمل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس بتحليل نفس الوحدة في

ضوء استمارة التحليل ووحداتها وفئاتها وتعريفاتها الإجرائية، ومن ثم حسب معامل الاتفاق (الثبات) في التحليل بين الباحثتين، حسب معادلة هولستي (Holsti) الآتية:

$$R.C = \frac{2M}{N1 + N2}$$

إذ بلغ معامل الاتفاق (0.825)، ويعد هذا المعامل كافياً لأغراض الدراسة.

ثانياً: بطاقة الملاحظة:

قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، وتخص الباحثة بالذكر (سعادة، 1988)، (شبانة، 2005)، (سعادة وإبراهيم، 2005)، (خريشة، 2005)، (جامل، 2002).

تكونت بطاقة الملاحظة المعدّة بصورتها الأولية من (24) فقرة، باتباع التدريج الخماسي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف)، تم ترجمتها إلى مقياس كمي تراوح بين (5) للتقدير ممتاز، و(1) للتقدير ضعيف.

صدق بطاقة الملاحظة:

تم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين (ملحق4) من ذوي الخبرة والكفاءة في جامعة الشرق الأوسط ، ومشرفي ومعلمي الدراسات الاجتماعية بدولة الكويت، لإبداء ملاحظاتهم حول فقرات بطاقة الملاحظة من الناحية اللغوية، وصلاحيتها لقياس درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للمفاهيم المكانية المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على طلبة الصف السادس بدولة الكويت، وكذلك لتقدير المستوى المقبول تربوياً لتوظيف تلك المفاهيم من قبل المعلمين في تدريسهم.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين وتعديلاتهم أصبحت بطاقة الملاحظة مكونة بصورتها النهائية من (20) فقرة وبتدريج خماسي، وقدّر المحكمون المستوى المقبول تربوياً بنسبة 80%

الذي يعادل درجة تقدر (4) على بطاقة الملاحظة، وهذا يتفق مع ما أوردته بعض الدراسات السابقة (يونس، 2003)، في حين حددت دراسة (خريشة، 2005) ودراسة (سعادة، 1986) بنسبة 75%.

ثبات بطاقة الملاحظة:

قام ملاحظان بملاحظة عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (5) معلمين ومعلمات، ولتقدير بنود بطاقة الملاحظة، قام الملاحظان (مشرف، معلم) بملاحظة أفراد العينة الاستطلاعية ثم حسبت نسبة الاتفاق باستخدام معادلة هولستي (Holsti) الآتية:

$$R.C = \frac{2M}{N1 + N2}$$

إذ: R.C= معامل الثبات (الاتفاق).

M = عدد الفقرات التي يتفق على تقديرها الملاحظان.

N1 = عدد الفقرات التي يلاحظها الملاحظ الأول.

N2 = عدد الفقرات التي يلاحظها الملاحظ الثاني. (طعيمة، 2004).

بلغ عدد الفقرات (الفئات) المتفق عليها بين الملاحظين (16)، وبتطبيق المعادلة السابقة بلغ عد معامل الثبات الكلي (الاتفاق) (0.80) لملاحظة فقرات تدريس المفاهيم المكانية. من جانب الملاحظيْن لها: المشرف والمعلم، ويعد هذا المعامل كافياً لأغراض هذه الدراسة. والملحق (3) يوضح مدى الاتفاق والاختلاف بين الملاحظيْن على فقرات بطاقة الملاحظة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات التصنيفية، وهي:

- المستوى المقبول تربوياً.
- نوع الجنس للمعلم.
- الخبرة التدريسية ولها ثلاثة مستويات هي: (1- وأقل من6، 6- وأقل من 10، 10 سنوات فأكثر).

ثانياً: المتغير التابع، وهو درجة توظيف المفاهيم المكانية.

إجراءات الدراسة:

لقد تم تنفيذ هذه الدراسة في ضوء الإجراءات الآتية:

1. الحصول كتاب رسمي من جامعة الشرق الأوسط للسماح بتنفيذ الدراسة في دولة الكويت.
2. تطوير استمارة تحليل المحتوى لتحليل كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس.
3. تطوير بطاقة الملاحظة لملاحظة معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس في تدريسهم للمفاهيم المكانية الواردة في محتوى الكتاب المقرر.
4. تحديد مجتمع الدراسة والعينة.
5. أخذ موافقة وزارة التربية والتعليم والمناطق التعليمية في دولة الكويت لتطبيق أدوات الدراسة.
6. تم تحليل محتوى الدراسات الاجتماعية للصف السادس للتعرف على درجة توافر المفاهيم المكانية.
7. تم زيارة المدارس عينة الدراسة وشرح الهدف من الدراسة.

8. تم تطبيق بطاقة الملاحظة على المعلمين والمعلمات عينة الدراسة من قبل ملاحظين اثنين لهما نفس المؤهل العلمي والخبرة التدريسية.
9. تم تفريغ البيانات في جداول خاصة.
10. عرض نتائج الدراسة.
11. مناقشة النتائج وإصدار التوصيات.

التحليل الإحصائي المستخدم في الدراسة:

1- النسب المئوية للإجابة عن السؤال الأول.

2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التوظيف للمفاهيم المكانية.

3- الإحصائي (ت) لعينة واحدة للإجابة عن السؤال الثاني.

4- الإحصائي (ت) لعينتين مستقلتين للإجابة علي السؤال الثالث.

5- تحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤال الرابع، واختبار شافيه للمقارنات البعدية إذا ظهرت دلالة إحصائية بقيمة (ف) المحسوبة.

6- المعيار الإحصائي التالي للحكم على درجة التوظيف للمفاهيم المكانية:

1.33−2.33 درجة توظيف منخفضة.

2.34−3.67 درجة توظيف متوسطة.

3.68−5 درجة توظيف مرتفعة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي هدفت إلى تقصي درجة تــوافر المفــاهيم المكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس ودرجة توظيف المعلمين لتلك المفــاهيم في تدريسهم بدولة الكويت.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفق أسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: لقد نص السؤال الأول على الآتي: **ما نسبة تــوافر المفــاهيم المكانية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على طلبة الــصف الــسادس بدولــة الكويت؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس واستخراج التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم المكانية وأنواع المفــاهيم الأخــرى (الزمانيــة والمجردة) والجدول (1) يشير إلى ذلك:

الجدول (1)

التكرارات والنسب المئوية لأنواع المفاهيم الواردة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس

الرقم	المفهوم		التكرار	النسبة المئوية
.1	المفاهيم المكانية	ذات العلاقة بالموقع.	100	25.45
.2		ذات العلاقة بالبيئة.	178	45.29
.3	المفاهيم الزمانية		31	7.89
.4	المفاهيم المجردة		84	21.37
المجموع			393	100

يظهر من الجدول (1) السابق أن نسبة المفاهيم المكانية ذات العلاقة بالبيئة في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس كانت أعلى نسبة، إذ بلغت 45.29%، تلاها المفاهيم المكانية ذات العلاقة بالموقع بنسبة 25.45%، ثم المفاهيم المجردة بنسبة 21.37% وأخيراً جاءت المفاهيم الزمانية بنسبة 7.89%.

كما تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمفردات المفاهيم المكانية ذات العلاقة بالموقع، ولمفردات المفاهيم المكانية ذات العلاقة بالبيئة وكذلك مفردات المفاهيم الزمانية والمفاهيم المجردة، والجداول (2)، (3)، (4)، (5) تشير إلى تلك النتائج

الجدول (2)

التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم المكانية ذات علاقة بالموقع

الرقم	المفهوم	التكرار	النسبة المئوية
11	شمال	15	3.82
12	جنوب	15	3.82
9	شرق	13	3.31
10	غرب	10	2.54
1	الموقع	10	2.54
6	خطوط الطول	8	2.04
2	موقع فلكي	7	1.78
3	موقع جغرافي	6	1.53
7	دوائر العرض	6	1.53
4	موقع نسبي	4	1.02
13	التضاريس	3	0.76
5	موقع تجاري	1	0.25
8	الجهات الفرعية	1	0.25
14	مظاهر السطح	1	0.25
المجموع		100	25.45

يتضح من الجدول (2) أن النسبة المئوية للمفاهيم المكانية ذات العلاقة بالموقع تراوحت ما بين (0.25%– 3.82%)، وأن أعلى نسبة كانت لمفهومي الشمال والجنوب والتي بلغت النسبة المئوية لكل منهما 3.82%. أما أقل نسبة مئوية فقد كانت للمفاهيم المكانية الآتية: موقع تجاري، الجهات الفرعية، مظاهر السطح إذ بلغت النسبة المئوية لكل مفهوم منهما 0.25%.

كما تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم المكانية البيئية، والجدول (3) يشير إلى ما تم التوصل إليه من تلك المفاهيم بعد تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس.

الجدول (3)

التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم المكانية البيئية

الرقم	المفهوم	التكرار	النسبة المئوية
13	الخليج العربي	109	27.7
14	السوق الخليجي	29	7.38
4	البيئة البحرية	6	1.53
10	جبال	5	1.27
11	صحراء	5	1.27
2	البيئة البرية	4	1.02
7	هضاب	4	1.02
1	محطة تجارية	3	0.77
3	البيئة الصحراوية	3	0.77
8	تلال	3	0.77
9	سهول	3	0.77
5	طرق بحرية	2	0.51
6	واحة/واحات	2	0.51
12	خط سير الرحلات	0	0
15	موانئ التصدير	0	0
16	براكين	0	0
المجموع		178	45.29

يتضح من الجدول (3) أن النسبة المئوية للمفاهيم المكانية البيئة تراوحت ما بين (0- 27.7%) وان أعلى نسبة كانت للخليج العربي الذي كانت نسبته 27.7%، في حين أن نسبة 0% كانت لكل من المفاهيم الآتية: خط سير الرحلات، موانئ التصدير، براكين.

وتم استخدام تحليل المحتوى لاستخراج التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم الزمانية الواردة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس، والجدول (4) يشير إلى تلك النتائج

الجدول (4)

التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم الزمانية

الرقم	المفهوم	التكرار	النسبة المئوية
5	القرن	8	2.04
6	الفترة الزمنية	7	1.78
8	سنة عام	6	1.53
7	مخطط زمني	5	1.25
2	موسم	2	0.51
1	أوائل الصيف	1	0.25
3	الدشة	1	0.25
4	القفال	1	0.25
المجموع		31	7.89

يتضح من الجدول (4) أن النسبة المئوية للمفاهيم الزمانية تراوحت مابين (0.25- 2.04%) وأن أعلى نسبة كانت لمفهوم القرن الذي كانت نسبته 2.04%، في حين أن نسبة 0.25% كانت لمفاهيم أوائل الصيف، الدشة، والقفال.

استخدم تحليل المحتوى لحساب تكرارات المفاهيم المجردة لكتاب دراسات اجتماعية للصف السادس، والجدول (5) يشير إلى التكرارات والنسب المئوية لتلك المفاهيم.

الجدول (5)

التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم المجردة

الرقم	المفهوم	التكرار	النسبة المئوية
5	حضارات	35	8.91
11	الاستعمار	21	5.34
12	الاستقلال	9	2.29
10	جذب الهجرات	6	1.53
6	علاقات تجارية	3	0.76
8	استقرار	3	0.76
1	التواصل الحضاري	2	0.51
2	التواصل الثقافي	2	0.51
4	تطور تقدم	1	0.25
7	مزايا اقتصادية	1	0.25
13	التنظيم السياسي	1	0.25
3	إبداع الإنسان الخليجي	0	0
9	الحياة السياسية	0	0
المجموع		84	21.37

يتبين من الجدول (5) أن النسبة المئوية للمفاهيم المجردة تراوحت ما بين (0%- 8.91%)، وأن أعلى نسبة كانت لمفهوم الحضارات الذي كانت نسبته 8.91%.

النتائج المتعلقة السؤال الثاني: لقد نص السؤال الثاني على الآتي: **ما درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للمفاهيم المكانية في تدريس الدراسات الاجتماعية المقرر على طلبة الصف السادس بدولة الكويت؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للمفاهيم المكانية في تدريس الدراسات الاجتماعية المقرر على طلبة الصف السادس لدولة الكويت، والجدول (6) يشير إلى ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للمفاهيم المكانية في تدريس الدراسات الاجتماعية المقرر على طلبة الصف السادس بدولة الكويت

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوظيف
8	يمهد للطلبة قبل توضيح المفهوم المكاني	3.88	0.65	1	مرتفعة
14	يراعي الفروق الفردية لدى الطلبة عند شرح المفهوم المكاني	3.85	0.77	2	مرتفعة
1	يُعرف المفهوم موضحاً خصائصه المميزة	3.83	0.75	3	مرتفعة
11	يشرح المفهوم المكاني بوضوح	3.83	0.71	3	مرتفعة
9	يستخدم أساليب تدريس مناسبة لتوضيح المفهوم المكاني للطلبة	3.78	0.89	5	مرتفعة
4	يستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة لتوضيح المفهوم المكاني	3.75	0.78	6	مرتفعة
5	يطبق المفهوم المكاني في مواقف حياتية	3.70	0.79	7	مرتفعة
13	يعتمد على التغذية الراجعة في تعميق المفهوم المكاني لدى الطلبة	3.68	0.66	8	مرتفعة
15	يناقش الطلبة في خصائص المفهوم المكاني	3.68	0.76	8	مرتفعة
16	يطرح المعلم أسئلة حول المفهوم المكاني	3.65	0.80	10	متوسطة
2	يستخدم الأمثلة واللاأمثلة عند توضيح المفهوم المكاني	3.59	1.02	11	متوسطة
6	ينفذ أنشطة حول المفاهيم المكانية في الغرفة الصفية	3.55	0.96	11	متوسطة
10	يثير تفكير الطلبة بهدف تحليل المفهوم المكاني	3.55	0.88	11	متوسطة
18	يقيم اكتساب الطلبة للمفاهيم تقييماً ختامياً	3.55	0.68	11	متوسطة

3	يستخدم أمثلة جديدة عند تطبيق المفهوم المكاني	3.50	0.75	15	متوسطة
7	يبين الخصائص المتغيرة للمفهوم المكاني والموجودة في مفاهيم أخرى	3.50	0.88	15	متوسطة
19	يقيم اكتساب الطلبة للمفهوم بتقديم اختبار تصنيفي للأمثلة واللاأمثلة للمفهوم المكاني	3.43	0.87	17	متوسطة
12	يستخدم أسلوب الوسائل المعينة كالتظليل والألوان لتوضيح صفات المفهوم المكاني	3.28	0.96	18	متوسطة
17	يقيم اكتساب الطلبة للمفهوم تقييماً بنائياً	3.25	0.78	19	متوسطة
20	يحلل استجابة الطلبة للتأكد من قدرتهم على التعميم.	2.05	1.36	20	منخفضة
	المتوسط العام	3.54	0.84	19	متوسطة

يظهر الجدول (6) أن هناك تسع فقرات من فقرات الملاحظة جاءت بدرجة مرتفعة، وهذه الفقرات هي:

- يمهد للطلبة قبل توضيح المفهوم المكاني.
- يراعي الفروق الفردية لدى الطلبة عند شرح المفهوم المكاني.
- يُعرف المفهوم موضحاً خصائصه المميزة.
- يشرح المفهوم المكاني بوضوح.
- يستخدم أساليب تدريس مناسبة لتوضيح المفهوم المكاني للطلبة.
- يستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة لتوضيح المفهوم المكاني.
- يطبق المفهوم المكاني في مواقف حياتية.
- يعتمد على التغذية الراجعة في تعميق المفهوم المكاني لدى الطلبة.
- يناقش الطلبة في خصائص المفهوم المكاني.

وقد احتلت الفقرات السابقة الرتب من (1-8) على الترتيب وتراوحت انحرافاتها المعيارية بين (0.65-0.79).

كما يشير الجدول (6) السابق نفسه إلى أن الفقرات التي جاءت بدرجة متوسطة هي:

- يطرح المعلم أسئلة حول المفهوم المكاني.
- يستخدم الأمثلة واللا أمثلة عند توضيح المفهوم المكاني.
- ينفذ أنشطة حول المفاهيم المكانية في الغرفة الصفية.
- يثير تفكير الطلبة بهدف تحليل المفهوم المكاني.
- يقيم اكتساب الطلبة للمفاهيم تقييماً ختامياً.
- يستخدم أمثلة جديدة عند تطبيق المفهوم المكاني.
- يبين الخصائص المتغيرة للمفهوم المكاني والموجودة في مفاهيم أخرى.
- يقيم اكتساب الطلبة للمفهوم بتقديم اختبار تصنيفي للأمثلة واللاأمثلة للمفهوم المكاني.
- يستخدم أسلوب الوسائل المعينة كالتظليل والألوان لتوضيح صفات المفهوم المكاني.
- يقيم اكتساب الطلبة للمفهوم تقييماً بنائياً.

وقد احتلت الفقرات السابقة الرتب من (9–19) على الترتيب وتراوحت انحرافاتها المعيارية بين (0.68–1.02).

وجاءت الفقرة الآتية: يحلل استجابة الطلبة للتأكد من قدرتهم على التعميم بدرجة منخفضة، وبالمرتبة العشرين، وبانحراف معياري (1.36).

ويبين الجدول (6) أيضاً أن درجة التوظيف العام للمفاهيم المكانية من قبل معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية جاء بدرجة متوسطة وبانحراف معياري (0.84).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: لقد نص السؤال الثالث على الآتي: **هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين متوسط درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية والمستوى المقبول تربوياً؟.**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الملاحظ لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للمفاهيم المكانية في تدريسهم محتوى الدراسات الاجتماعية للصف السادس والمستوى المقبول تربوياً لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس والذي أقرته مجموعة المحكمين لبطاقة الملاحظة والذي يعبر عن النسبة المئوية (80%) ويقابل الدرجة (4) من التدريج الخماسي المستخدم في تقدير ذلك التوظيف للمفاهيم المكانية. والجدول (7) يشير إلى نتائج تلك المقارنة.

جدول (7)

ملخص نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسط الملاحظ لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للمفاهيم المكانية للصف السادس والمستوى المقبول تربوياً

المستوى المقبول	المتوسط الملاحظ	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
4	3.54	0.56	5.21	0.00

يبين الجدول (7) أن قيمة الإحصائي ت بلغت (5.21) بمستوى دلالة (0.00)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسط الملاحظ لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية والمستوى المقبول تربوياً ، إذ إن المتوسط الملاحظ كان (3.54) وهو أقل من المستوى المقبول تربوياً (4)، لذا فإن درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية أقل من المستوى المقبول تربوياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: لقد نص السؤال الرابع على الآتي: **هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≥ 0.05) في درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية تعزى لجنسهم (معلم، معلمة)؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار(ت) لعينتين مستقلتين، والجدول (8) يظهر نتائج ذلك الاختبار.

جدول (8)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص الفروق في درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية تعزى لجنسهم (معلم، معلمة).

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
معلم	20	3.45	0.54	0.89	0.38
معلمة	20	3.61	0.58		

يظهر من الجدول (8) بأن الفروق في المتوسطات الحسابية الملاحظة لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية إذ إن قيمة (ت) كانت (0.89) بمستوى دلالة (0.38)، لذا لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≥ 0.05) في درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية تعزى لجنسهم (ذكر، أنثى).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: لقد نص السؤال الخامس على الآتي: **هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية (1-وأقل من6، 6- وأقل من10، 10 سنوات فأكثر)؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل التباين الأحادي والذي تظهر نتائجه بالجدول(9).

جدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.40	2	0.20	0.62	0.55
داخل المجموعات	11.89	37	0.32		
المجموع	12.29	39			

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية الملاحظة تعزى لسنوات الخبرة التدريسية للمعلمين (1-وأقل من6، 6- وأقل من10، 10 سنوات فأكثر) فقد بلغت قيمة (ف) (0.62) وهي ليست دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.55)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية التي نصت على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الملاحظة لتوظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية تعزى لسنوات خبراتهم التدريسية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

لقد كان الهدف من هذه الدراسة تحري درجة توافر المفاهيم المكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس، ودرجة توظيف المعلمين لتلك المفاهيم في تدريسهم بدولة الكويت. ولتحقيق هذا الهدف تمت صياغة خمسة أسئلة، وتطوير استمارة لتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس، لتحديد نسبة توافر المفاهيم المكانية الواردة في المحتوى، وتطـوير بطاقة الملاحظة لتقدير درجة توظيف معلمي الصف السادس لتلك المفاهيم في تدريسهم لمحتوى كتاب الدراسات الاجتماعية.

وتم استخدام التكرارات والنسب المئويـة، والإحـصائي "ت" t-test لعينـة واحـدة، والإحصائي "ت" لعينتين مستقلتين (t-test for two independent samples) وكذلك تحليـل التباين الأحادي (3x1) I-ANOVA ، والإحصائي "ف" F-test وذلك للوصول إلى الإجابـة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها واقتراح عدد مـن التوصـيات بشأنها، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مناقشة النتائج:

فيما يلي عرض لمناقشة نتائج الدراسة على وفق أسئلتها:

1- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: ما نسبة توافر المفاهيم المكانيـة فـي محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على طلبة الصف السادس لدولة الكويت؟

لقد كشفت نتائج تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس عـن نـسبة توافر عالية للمفاهيم المكانية بلغت (70.74%) بواقع (25.45) للمفاهيم المكانية ذات العلاقـة بالموقع، و(45.29) للمفاهيم المكانية ذات العلاقة بالبيئة، إذا ما قورنت بغيرها مـن المفـاهيم

المجردة (21.37%)، والمفاهيم الزمانية (7.89%)، وجاء المفهومان الاثنان: الخليج العربي: (27.7%) والسوق الخليجي: (7.38%) بنسبتين عاليتين بين المفاهيم المكانية البيئية، كما جاء مفهوم الجبال بنسبه عالية بلغت (1.27%) أما المفاهيم المكانية ذات العلاقة بالموقع فجاءت موزعة على النسب التالية (3.82%) لجهة الشمال، (3.82%) لجهة الجنوب، (3.13%) لجهة الشرق، (2.54%) لجهة الغرب.

وتعزو الباحثة درجة التوافر العالية للمفاهيم المكانية إلى أن الدراسات الاجتماعية من الموضوعات المهمة التي تهتم بتدريس المفاهيم المكانية من خلال تحديد أماكن الظاهرة، فكل الظواهر على سطح الأرض مكان، وتتميز بتوزيع معين، وبأن لها امتدادا، فلا يكفي أن يعرف المتعلم أن هناك جبالا وأنهارا، بل يجب عليه تحديد مكانها ضمن الإطار العام وفي مكانها المناسب، بالنسبة لبعضها بعضا، وهذا يدل على أنه يجب أن نهتم بتحديد الظواهر وإثبات مكانها، وذلك حتى لا تصبح المفاهيم المكانية معزولة عن الإطار العام المتعلق بها (عبد الله، 2003).

كما تعزو الباحثة درجة التوافر العالية للمفاهيم المكانية إلى أن تأليف كتب الدراسات الاجتماعية يراعي المرحلة النمائية التي يمر بها المتعلم، ومن المعلوم أن طلبة الصف السادس لم يصلوا بعد مرحلة التفكير المجرد، ويغلب على تعلمهم الاعتماد على المحسوسات وشبه المحسوسات، وقد يكون ذلك ما دفع سعادة وإبراهيم (2005) إلى القول أن عملية اكتساب المتعلمين للمفاهيم المكانية أسهل من غيرها من أنواع المفاهيم الأخرى كالمفاهيم الزمانية والمفاهيم المجردة التي جاءت بنسب متدنية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس.

أما عن توافر نسبة عالية لمفهوم الجهات كمفهوم مكاني له علاقة بالموقع، فتعيد الباحثة تلك النتيجة إلى أن المعلمين يستخدمونها كثيرا في تدريسهم، خاصة المواضيع الجغرافية البيئية كالخليج العربي الذي ورد كمفهوم مكاني بيئي بنسبة عالية أيضا، إذ إن المفاهيم المكانية تتضمن مفاهيم متعارف عليها قد يكون من أهمها مفهوم الموقع (Victorian currieulu & assessmer authority 2009) المعني بالعثور على الظواهر الطبيعية والبيئية على سطح الأرض خاصة عند استخدام الخرائط التوضيحية التي تدعم الموضوعات الجغرافية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية، كما أن تنمية الحس المكاني لدى المتعلمين يعتمد اعتمادا كبيرا على الجهات الرئيسية (شمال، جنوب، شرق، غرب) (سعادة، 1986).

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Anthemaltery 2010) التي أشارت إلى أنه في الوقت الذي تظهر فيه المفاهيم المكانية عند تطبيقها في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية تختفي مفاهيم أخرى، لذلك لابد من متابعة ظهور واختفاء هذه المفاهيم.

2- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: ما درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للمفاهيم المكانية في تدريس الدراسات الاجتماعية المقرر على طلبة الصف السادس بدولة الكويت؟

لقد دلت المتوسطات الحسابية والرتبة ودرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للمفاهيم المكانية في تدريس الدراسات الاجتماعية المقرر لطلبة الصف السادس بدولة الكويت على درجة توظيف متوسطة بشكل عام للمفاهيم المكانية، في حين انقسمت بنود الملاحظة إلى قسمين، تمثل القسم الأول بوجود بنود جاء توظيفها بدرجة مرتفعة وعددها تسعة بنود، وتمثل القسم الثاني بوجود بنود جاء توظيفها بدرجة متوسطة عددها عشرة بنود.

وعلى الرغم من أن الصورة العامة المتوسطة لتوظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للمفاهيم المكانية في تدريس الدراسات الاجتماعية لطلبة الصف السادس تبدو جيدة (المتوسط الحسابي= 3.54)، إلا أن الباحثة تعزو هذا التوسط في التوظيف لهذا النوع المهم من المفاهيم في ضوء المرحلة النمائية لطلبة الصف السادس إلى مستوى المعلمين من حيث إعدادهم ومهاراتهم التدريسية ومخزونهم المعرفي حول أساليب واستراتيجيات تدريس المفهوم الذي جاء دون المستوى المقبول تربويا (المستوى الفرضي = 4). كما أشارت نتائج الدراسة الحالية نفسها، وقد يعزز ذلك أن هناك (10 بنود) من بنود الملاحظة التي تمت ملاحظتها جاءت بدرجة متوسطة أيضا، وبند واحد جاء بدرجة منخفضة (2.05) التي لم يرق المعلم إلى الوصول بها إلى المستوى (80%).

وتفسر الباحثة وجود 9 بنود جاءت بدرجة مرتفعة بالتفسير السابق نفسه، إذ إن جميع هذه الفقرات جاءت دون المستوى المقبول تربويا، إلا أن الباحثة تضيف إلى هذا التفسير بسبب تميز هذه البنود بالدرجة المرتفعة على المعيار الإحصائي المستخدم في هذه الدراسة، أن المعلمين قد تم إعدادهم جيدا على التمهيد للدرس، ومساعدة الطلبة على التكيف مع المواقف الحياتية خاصة من خلال الأمثلة والمناقشة والشرح والتوضيح وتقديم التغذية الراجعة.

أما عن وجود بند من بنود الملاحظة جاء بدرجة منخفضة والمتمثل بتأكد المعلمين من قدرة الطلبة على تعميم المفهوم وهو من البنود المهمة جدا في تدريس المفاهيم بشكل عام والمفاهيم المكانية بشكل خاص، إذ يطلب من المتعلم تصنيف أمثلة جديدة قد يفرط في تعميمها أو يحد من تعميمها، أو يخطئ في فهمه للمفهوم من حيث عدم التمييز بين الأمثلة واللاأمثلة، وتلك التقنيات بحاجة إلى تأهيل وتدريب موزع ومكثف للمعلمين حتى يكونوا قادرين على تحليل استجابة الطلبة للتأكد من قدرتهم على التعميم.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (collin 1999) التي خلصت إلى ضرورة الاهتمام بتوظيف المفاهيم المكانية وملاحظة أثر هذه المفاهيم على مستوى الطلبة وكذلك دراسة (kaufman 2007) التي خلصت إلى أن تدريب المعلمين على توظيف المفاهيم المكانية يسهم في رفع مستوى الطلاب ويزيد من قدرتهم على فهمها واستيعابها.

3- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصه: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≥ 0.05) بين متوسط درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية والمستوى المقبول تربوياً؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة إذ بلغت قيمة (ت) (5.21) بمستوى دلالة (0.05) وهذا يعني وجود اختلاف دال إحصائياً بين المتوسط الملاحظ لدرجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية مقارنة بالمستوى المقبول تربوياً ولصالح المستوى المقبول تربويا إذ بلغ المتوسط العام الملاحظ (3.54) والمستوى المقبول هو (4) وهذا يعني أن درجة التوظيف كانت أقل من المستوى المقبول تربوياً ويمكن تفسير ذلك بأن إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه على استخدام استراتيجيات تدريس المفاهيم لم يرقَ إلى المستوى المقبول تربويا خاصة ما يتعلق بطرح الأسئلة، واستخدام الأمثلة، وتمثيل الأنشطة، وبيان الخصائص المتغيرة للمفهوم المكاني والتقويم البنائي والختامي لاكتساب المفاهيم المكانية بالإضافة إلى تحليل استجابة الطلاب للتأكد من قدرتهم على تعميم الأمثلة واللامثلة للمفهوم المكاني.

وقد تعزى أيضا إلى أن التدريس الاعتيادي يركز على تعريف المفاهيم فقط دون تقديم الأمثلة وربطها بخبرات الطلبة الحياتية.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة يونس (2003) التي أظهرت أن مستوى الأداء التدريسي للمفاهيم الجغرافية الأساسية لم يصل إلى المستوى المقبول تربويا (80%) ومع دراسة الصرايرة (2006) التي أشارت إلى أن مستوى اكتساب الطلبة للمفاهيم المكانية أقل من المستوى المقبول تربويا.

4- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نصه: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية تعزى لجنسهم (معلم، معلمة)؟

كشف الإحصائي (ت) الذي بلغت قيمته (0.89) عن عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في درجة توظيفهم للمفاهيم المكانية عند تدريسهم الدراسات الاجتماعية للصف السادس.

ويمكن تفسير ذلك بأن معلمي الدراسات الاجتماعية يدركون أهمية توظيف المفاهيم المكانية، إذ إنها تحلل العلاقات المكانية، إذ لا يوجد فرع غير فرع الجغرافية يدرس الحقائق المترابطة بالمكان، ونظراً لما للمفاهيم المكانية من أهمية فعلى المعلمين الحرص على توظيف مثل هذه المفاهيم أثناء تدريسهم مبحث الدراسات الاجتماعية، وتوظيفها في العملية التربوية لأنه من خلالها يمكن فهم عمل المنظمات الاجتماعية الإنسانية، كما أنها تساعد الطلبة على فهم الكثير من المواد والأدوات الجغرافية في مبحث الدراسات الاجتماعية.

5- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي نصه: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≥ 0.05) في درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية تعزى لسنوات الخبرة (1-5، 6-10، أكثر من 10)؟

أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس للمفاهيم المكانية تعزى لسنوات الخبرة، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين والمعلمات لديهم نفس الخبرة من خلال ما اكتسبوه خلال سنوات الدراسة، أو من خلال خبرتهم بالمفاهيم المكانية، لذلك فهم يوظفونها بنفس الدرجة.

ولم تتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي أوردتها دراسة (Wilson 1997) التي خلصت إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بالخبرة التدريسية أكثر قدرة على توظيف المفاهيم المكانية من غيرهم، وقد تفسر النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق في توظيف المعلمين للمفاهيم المكانية وبصورة معاكسة لدراسة (Wilson 1997) إلى نمطية التدريب للمعلمين قبل الخدمة على توظيف المفاهيم الجغرافية في عملية التدريس، وظلت هذه النمطية موجودة دون دعم بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، مما يجعل من اكتساب تدريس المفاهيم من خلال الخبرة نمطيا أيضا لدى المعلمين والمعلمات على السواء.

ثانياً: التوصيات:

توصي الدراسة في ضوء النتائج بما يلي:

1- عقد دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية للصف السادس لرفع مستواهم في تدريس المفاهيم المكانية وتدريبهم على استراتيجيات تدريس محددة للمفاهيم بصورة عامة وللمفاهيم المكانية بصورة خاصة.

2- إيجاد درجة من التوازن بين المفاهيم المكانية نفسها وأنواع المفاهيم الأخرى في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس.

3- تطوير دليل معلم الدراسات الاجتماعية للصف السادس بتقديم اختبارات تصنيفية للمفاهيم وكيفية تحديد أخطاء المفهوم في تعلم الطلبة له من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية وإكساب الطلبة القدرة على تعميم المفاهيم.

4- عمل دراسات أخرى مشابهة لتقصي المفاهيم المكانية في كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل تعليمية أخرى.

5- إجراء دراسة تجريبية حول أثر توظيف المفاهيم المكانية من جانب المعلمين في اكتساب الطلبة لها.

6- إجراء الدراسات حول المفاهيم الزمانية والمفاهيم المجردة من قبل الباحثين في مباحث ومقررات الدراسات الاجتماعية في مختلف المراحل التعليمية.

المراجع العربية:

إبراهيم، خيري علي، (1994)، **المواد الاجتماعية في مفاهيم التعليم بين النظرية والتطبيق.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

أبو رغيف، عمار (1990). **منطق الاستقراء،** مجمع الفكر الإسلامي، مطبعة مهر.

الأصبحي، سامي علي شمسان (1993). **برنامج مقترح لتعليم المفاهيم الأساسية للخرائط لتلاميذ المرحلة الابتدائية في اليمن.** رسالة ماجستير. جامعة عين شمس. مصر.

بليطة، حسن هاشم (2004). فاعلية نموذج "ميرل– تنيسون" المعدل في تصويب التصورات البديلة لبعض مفاهيم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادات، **مجلة تربويات الرياضيات،** 1(7).

جامل، عبد الرحمن، (2002)، **طرق تدريس المواد الاجتماعية،** عمان: المناهج للنشر والتوزيع.

الجمل، على (2005). **تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين،** عالم الكتب، القاهرة.

الحسون، عبد الرحمن عيسى، والبغدادي، محمد، والشرفا، خالد (1993). **طرائق التدريس العامة، الصف الثالث،** معاهد إعداد المعلمين، مكتب فرح للطباعة، بغداد.

حمدان، محمد زياد (1999). أساليب التدريس، أنواعها وعناصرها، وكيفيات قياسها، دار التربية الحديثة للنشر، عمان.

حميدة، أمام مختار، (2004)، استخدام الخرائط الزمنية في تنمية مفهوم الزمن لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **دراسات في المناهج وطرق تدريس،** 2، (8)، 117–145.

حميدة، فاطمة(1996). **المواد الاجتماعية، أهدافها، محتواها، استراتيجيات تدريسها،** مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

خريشة، علي كايد، (2005)، **أثر كل من إستراتيجية هيلدا تابا ونموذج ميرل تنسون والطريقة التقليدية في مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي لمفاهيم الدراسات الاجتماعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

خليفة، غازي (1995). "**تطور مناهج الجغرافية الثانوية في الأردن لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة**"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الخوالدة، محمد محمود، وحمدان، نصر(1995). **طرائق التدريس العامة**، ط1، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء.

دروزة، أفنان نظير (1995). **إجراءات في تصميم المناهج**. ط2،مركز التوثيق والأبحاث، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

رضوان، أبو الفتوح، (2005)، **تدريس التاريخ**، القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

الريماوي، محمد عودة (1998). **في علم نفس الطفل**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

زهران، حامد عبد السلام (2005). **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)**، عالم الكتب، الطبعة الخامسة، القاهرة.

سرية، عصام نور (2004). **علم نفس النمو**، مؤسسة شباب الجامعة، إسكندرية.

سعادة، جودت أحمد، (1986)، اكتساب طلبة المرحلة الإعدادية لمهارات تحديد الجهات. **مجلة أبحاث اليرموك**، 1 (4). 93-177.

سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله (2005). **المنهج المدرسي الفعال**. ط2، الأردن: دار عمان للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت واليوسف، جمال (1988). **تدريس مفاهيم اللغة العربية الاجتماعية. العلوم والتربية الاجتماعية.** ط1، دار الجيل، بيروت.

سعادة، جودت؛ وأبو الحلو، يعقوب؛ ومرعي، توفيق؛ وحسن، محمد. (1988). **أساليب تعليم الدراسات الاجتماعية.** وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، عُمان.

السكران، محمد (1989). **أساليب الدراسات الاجتماعية**، عمان، دار الشروق للنشر.

شبانة، هاني زينهم (2005). **فاعلية نموذج ميرل وتنيسون في إكساب المفاهيم النحوية المقررة وفي تحسين التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر.

صالح، جهان (2011). **أثر نظرية ميرل في تعليم المفاهيم على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت**، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

الصالح، مصلح (2004).**عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية: دراسة عن آثار التكيف الاجتماعي في التحصيل الدراسي للطلاب الجامعيين**، عمان، مؤسسة الوراق للنشر.

الصرايرة، آمنة (2006)، **مستوى اكتساب الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الزمانية والمكانية وأثر المعدل والنوع الاجتماعي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الصرايرة، حسن عوض. (1997). **تطور مستوى بعض مفاهيم الجغرافية عند طلبة الصف العاشر الأساسي والسابع الأساسي في مدارس محافظة الكرك.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة: الكرك.

طعيمة، رشدي (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

الطيطي، محمد عقيل. (1983). **أثر مدى اكتساب معلمي الجغرافية في المرحلة الإعدادية للمفاهيم والمهارات الجغرافية في تحصيل طلبتهم في الصف الثالث الإعدادي لتلك المفاهيم والمهارات، في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: إربد.

الظفيري، محمد دهيم (2005). **فاعلية نموذج ميرل- تنيسون في تنمية بعض مهارات الكتابة والنحو لدى طلبة الصف الثاني المتوسط**- دراسة تجريبية بدولة الكويت.

عبابنه، نواف (2002). فعالية برنامج تدريبي مبنى على أساس التعلم الذاتي لتنمية مهارات استخدام الخريطة المناسبة لمعلمي الجغرافية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وأثره على أداء طلبتهم، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث جامعة القاهرة.

عبد العال، أحمد (2009). **جغرافية التنمية – مفاهيم نظرية وأبعاد مكانية، ورقة بحثية مقدمة في** جامعة الفيوم، مصر.

عبد الله، حسام. (2003). **طرق تدريس الجغرافية لجميع المراحل الدراسية**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العبيدي، هديل عبد الوهاب (2006)." أثر استعمال فرق التعلم في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية ."**رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة بغداد.

العدوان، فايزة (2011). **درجة توافر مهارات التفكير الناقد في كتاب الجغرافية للصف التاسع الأساسي ودرجة ممارسة المعلمين لتلك المهارات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عفونة، سائدة محمود (1996). **العلاقة بين القدرة المكانية والتحصيل المدرسي في مادة الرياضيات لطلبة الصف السابع الأساسي في مدارس منطقة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية: نابلس.

غانم، محمود أحمد (1995). **التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعليمه**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

قطامي، يوسف والقطامي، نايفة (1998). **نماذج التدريس الصفي**، دار الشروق، عمان.

اللقاني، أحمد ورضوان، برنس محمد، وفارعة. (1990). **تدريس المواد الاجتماعية**، ط3، القاهرة:

محادين، حسين طه. (2003). **استثمار الوقت عند الشباب الأردني**. وزارة الثقافة، الأردن:

محمد السيد، جيهان (2003). **تدريس الدراسات الاجتماعية**، مكتبة الرشد، الرياض.

محمد، حسن (2001).عولمة الجغرافية التربوية، **مجلة المعرفة**، العدد78.

مرعي، توفيق أحمد ومحمود محمد الحيلة (2002). **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان.

نادر، أسعد عبد الوهاب ومحمد، محمود والخليل، أحمد (1991). **طرائق تدريس العلوم لمعاهد المعلمين**. ط11، بغداد: مطبعة وزارة التربية والتعليم.

النجدي، أحمد، وآخرون (2003). تدريس **العلوم في العالم المعاصر**، **طرق واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم**. القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.

نشواتي، عبد المجيد. (1985). **علم النفس التربوي**. ط2، عمان: دار الفرقان.

نصر، محمد (2002). تفعيل دور التربية العلمية في تنمية الثقافة العلمية للمجتمع، **المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للتربية العلمية**، التربية العلمية وثقافة المجتمع، الإسماعيلية، أبو سلطان، 28-31.

نعيم، سمير (1986). **المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية**، دار النهضة العربية، القاهرة.

وزارة التربية والتعليم، (1988)، المؤتمر الأول للتطوير التربوي، **رسالة المعلم**، 29 (4، 5)، عمان – الأردن.

يونس، إدريس (2003). مستوى تمكن معلمي الجغرافية قبل الخدمة من المفاهيم الجغرافية الأساسية وعلاقته بمستوى أدائهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة المنيا.

المراجع الأجنبية:

Ajiboy, J (2009). Beyond Cognitive Evaluation in Primary Social Studies in Botswana: Issues and Challenges, **European Journal of Social Sciences ,** Volume 7, Number 4, pp. 48-57.

Anthamatten, P (2010). Spatial Thinking Concepts in Early Grade-Level Geography Standards, **Journal of Geography,** Vol. 109, Iss. 5, pp. 169-180.

Balci, A (2011). The effect of discussion supported geographical research trips on academic achievement, **Scientific Research and Essays,** Vol. 6(11), pp. 2274-2285.

Banks, Jams, (2003)**Teaching Strategies for the Social Studies,** Addison Wisely Publishing CO.USA.

Bugdayci, I; Bildiricii, O; Ulugtekinn, N & Tarman, B (2009). Map Use Efficiency in Geography Lessons: A Case Study in Primary Education in Konya Turkey, **Research Paper**, Istanbul technical University, Istanbul.

Cheser, D. (1978). Effect of age, sex & cultural habitat on development of phagetion spatial concepts among rural & urban children from To Go west AFRICA. **Dissertation Abstract International.** 39 (11), 66-44.

Collins, D (1999). The Place of Original in Public Schools: A Geographical Analysis of U.S and Canadian Case Law, **Thesis,** University of Auckland.

Cornbleth, Catherine and Korth, Wilard (1980). "In Search of Academic Instruction", **Educational Research**, Vol.9, No.5.

Freksa, C & Barkowsky, T (1996). On the Relation between Spatial Concepts and Geographic Objects, **Geographic objects with indeterminate boundaries,** 109-121, London.

Giannangelo, D (1981). **Project to Incorporate Spatial Concepts of Urban Geography in Secondary Social Studies Curricula (Project Geography).** Final Report, Memphis State Univ., TN. Dept. of Curriculum and Instruction.

Goodwin, w. and Klausmeier, H. (1995). **Facilitating Student Learning: An Introduction To Education Psychology,** New York: Harper And Publishers.

Kaufman, M (2007). Using Spatial-Temporal Primitives to Improve Geographic Skills for Preserves Teachers, **Journal of Geography**, Vol. 103, Iss. 4.

Kitchin, R; Blades, M & Golledge, R (1997). Understanding spatial concepts at the geographic scale without the use of vision, **Online Article**, SAJE Journals Online.

Lautenschütz, A; Davies, C; Raubal, M; Schwering, A; Pederson, E (2006). The Influence of Scale, Context and Spatial Preposition in Linguistic Topology**, Research Pape**r, University of Münster, Germany.

Logan, J; Zhang, W & Xu. H (2010). Applying spatial thinking in social science research**, GEP Journal**, Vol. 75, No. 1, pp. 15-27.

Maxim George, W. (1995). **Social Studies and the elementary School Child, Fifth Edition,** Prentice-Hall Inc, New-Jerse.

Merrill, M. David, and Tennyson, Robert D, (2006). **Teaching Concepts, An Instructional Design Guide.** New Jersy, Education Technology Publications.

O'Mahon, C & Siege, S (2008). Designing Classroom Spaces to Maximize Social Studies Learning, **Social Studies and the Young Learner** 21 (2), pp. 20–24.

Susan, C (1985). Comparing the Sciences: Citation Context Analysis of Papers from Neuropharmacology and the Sociology of Science. **Social Studies of Science,** 15: 127-53.

Victorian Curriculum and Assessment Authority (2009). **Geography Glossary.** Available online: http://vels.vcaa.vic.edu.au/geography/glossary.html

Walshe, N (2010). Understanding Teachers' Conceptualizations of Geography, **International Research in Geographical and Environmental Education,** Vol. 16, Iss.2.

Wislon, P (1997). Preservice Geography Students' Experiences at Practice Teaching, **Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education,** Australia.

Yu, L; Hsia, H; Huai, J & Chien- Chi, L (2011). Preperation of motion trajectory as a spatial concepts activity for children, **Advanced Materials Research,** Vol. 187, pp. 332-337.

الملحق (1)

بطاقة ملاحظه

الزميل الملاحظ...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **درجة توافر المفاهيم المكانية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس ودرجة توظيف المعلمين لتلك المفاهيم في تدريسهم بدولة الكويت**" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس. لذلك يطلب منك ملاحظة وتقدير درجة توظيف المعلم–المعلمة للمفاهيم المكانية في تدريسها وذلك بوضع إشارة (✓) تحت التدريج الذي تراه مناسبا لتقدير التوظيف وذلك أمام كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة

فضيلة الخليفة

الرقم	السؤال	درجة الاستجابة				
		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
توظيف المعلمين للمفاهيم المكانية في المواقف الصفية عند تدريس الدراسات الاجتماعية للصف السادس						
1	يُعرف المفهوم موضحاً خصائصه المميزة					
2	يستخدم الأمثلة واللا أمثلة عند توضيح المفهوم المكاني					
3	يستخدم أمثلة جديدة عند تطبيق المفهوم المكاني					
4	يستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة لتوضيح المفهوم المكاني					
5	يطبق المفهوم المكاني في مواقف حياتية					
6	ينفذ أنشطة حول المفاهيم المكانية في الغرفة الصفية					
7	يبين الخصائص المتغيرة للمفهوم المكاني والموجودة في مفاهيم أخرى					
8	يمهد للطلبة قبل توضيح المفهوم المكاني					
9	يستخدم أساليب تدريس مناسبة لتوضيح المفهوم المكاني للطلبة					
10	يثير تفكير الطلبة بهدف تحليل المفهوم المكاني					
11	يشرح المفهوم المكاني بوضوح					
12	يستخدم أسلوب الوسائل المعينة كالتظليل والألوان لتوضيح صفات المفهوم المكاني					
13	يعتمد على التغذية الراجعة في تعميق المفهوم المكاني لدى الطلبة					
14	يراعي الفروق الفردية لدى الطلبة عند شرح المفهوم المكاني					
15	يناقش الطلبة في خصائص المفهوم المكاني					
16	يطرح المعلم أسئلة حول المفهوم المكاني					
17	تقيم اكتساب الطلبة للمفهوم تقييماً بنائياً					
18	تقيم اكتساب الطلبة للمفاهيم تقييماً ختامياً					
19	تقييم اكتساب الطلبة للمفهوم بتقديم اختبار تصنيفي للأمثلة واللاأمثلة للمفهوم المكاني					
20	تحليل استجابة الطلبة للتأكد من قدرتهم على التعميم					

الملحق (2)

استمارة تحليل المحتوى

<table dir="rtl">
<tr><th>الفصل الدراسي</th><th>الوحدة</th><th>الفئات / المحتوى</th><th>مفاهيم مكانية</th><th>مفاهيم زمانية</th><th>مفاهيم مجردة</th><th>المجموع</th></tr>
<tr><td rowspan="5">الأول</td><td>الأولى</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>الثانية</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>الثالثة</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>الرابعة</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>الخامسة</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">المجموع</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

ملحق (3)

نقاط الاختلاف والاتفاق بين الملاحظين

الرقم	السؤال	ملاحظ1 مشرف	ملاحظ2 معلم
توظيف المعلمين للمفاهيم المكانية في المواقف الصفية عند تدريس الدراسات الاجتماعية للصف السادس			
.1	يُعرف المفهوم موضحاً خصائصه المميزة	✓	✓
.2	يستخدم الأمثلة واللا أمثلة عند توضيح المفهوم المكاني	✓	✓
.3	يستخدم أمثلة جديدة عند تطبيق المفهوم المكاني	✓	×
.4	يستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة لتوضيح المفهوم المكاني	✓	✓
.5	يطبق المفهوم المكاني في مواقف حياتية	✓	✓
.6	ينفذ أنشطة حول المفاهيم المكانية في الغرفة الصفية	✓	✓
.7	يبين الخصائص المتغيرة للمفهوم المكاني والموجودة في مفاهيم أخرى	✓	✓
.8	يمهد للطلبة قبل توضيح المفهوم المكاني	✓	✓
.9	يستخدم أساليب تدريس مناسبة لتوضيح المفهوم المكاني للطلبة	✓	×
.10	يثير تفكير الطلبة بهدف تحليل المفهوم المكاني	✓	✓
.11	يشرح المفهوم المكاني بوضوح	✓	✓
.12	يستخدم أسلوب الوسائل المعينة كالتظليل والألوان لتوضيح صفات المفهوم المكاني	✓	✓
.13	يعتمد على التغذية الراجعة في تعميق المفهوم المكاني لدى الطلبة	✓	✓
.14	يراعي الفروق الفردية لدى الطلبة عند شرح المفهوم المكاني	✓	✓
.15	يناقش الطلبة في خصائص المفهوم المكاني	✓	×
.16	يطرح المعلم أسئلة حول المفهوم المكاني	✓	✓
.17	تقيم اكتساب الطلبة للمفهوم تقييماً بنائياً	✓	×
.18	تقيم اكتساب الطلبة للمفاهيم تقييماً ختامياً	✓	✓
.19	تقييم اكتساب الطلبة للمفهوم بتقديم اختبار تصنيفي للأمثلة واللاأمثلة للمفهوم المكاني	✓	✓
.20	تحليل استجابة الطلبة للتأكد من قدرتهم على التعميم	✓	✓

الملحق (4)

أسماء المحكمين

أسماء المحكمين	التخصص	مكان العمل
1- أ.د. جودت سعادة	المناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
2- أد.عبد الجبار البياتي	مناهج البحث العلمي	جامعة الشرق الأوسط
3- د.عباس الشريفي	الإدارة والقيادة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
4- د.محمود الحديدي	المناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
5- د.عبد العزيز سليمان الدهيم	المناهج وطرق التدريس	كلية التربية الأساسية بدولة الكويت
6- د.بندر الشمري	المناهج وطرق التدريس	كلية التربية الأساسية بدولة الكويت
7- د.محمد أحمد صالح	المناهج وطرق التدريس	كلية التربية الأساسية بدولة الكويت
8- د.عونية أبو سنينه	الإدارة والقيادة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
9- د. خالد الصرايرة	الإدارة والقيادة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
10-د.باسمة عبد العال	الفلسفة الإسلامية واليونانية	توجيه الاجتماعيات منطقة حولي التعليمية

ملحق (5)

كتاب تسهيل المهمة

57/30/EA0092455/10/25000

وزارة التربيـة
الإدارة العامة لمنطقة حولي التعليمية
مكتب المدير العام

رقـم : ١٨٢٠٤
التاريخ : ١٣/١٢/٢٠١١

نشرة عامة رقم (٢٥٤ / ٢٠١١م)

لجميع مدارس المرحلة المتوسطة بنات - بنين

السيدات والسادة المحترمين / مديرات ومديري المدارس

تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع

تسهيل مهمة الطالبة/ فضيلة عيدان الخليفة

يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالبة / **فضيلة عيدان الخليفة** المسجلة على برنامج الماجستير في جامعة الشرق الأوسط بالأردن ، وذلك بإجراء الدراسة تحت عنوان " **درجة توافر المفاهيم المكانية في كتاب الاجتماعيات للصف السادس ودرجة توظيف المعلمين لتلك المفاهيم في تدريسهم بدولة الكويت** " وذلك بتطبيق أداة البحث (بطاقة ملاحظة) على معلمي الصف السادس في جميع مدارس المرحلة المتوسطة للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م .

مع خالص التحية ،،،

مدير عام منطقة حولي التعليمية

منى خالد الصلال

وزارة التربية
إدارة منطقة حولي التعليمية

نسخة لكل من :
- الوكيل المساعد للتعليم العام .
- مدير الشئون التعليمية .
- مراقب التعليم المتوسط .
- جميع مدارس المرحلة المتوسطة
- الملف.

*ط . غدير الجويسري *